Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 9570526
Centre d'intérêt : 730

Forum sur les fondements de l'éducation (1994 : Laval, Québec)

Apprendre pour vivre : apport / Forum sur les fondements de l'éducation, 12, 13 et 14 mai 1994, Centre des congrès de Laval ; [organisé par le] Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. -- Montréal : Le Conseil, [1994?]
66 p. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. "Visées de la formation, apprentissages essentiels, profil de formation, curriculum optimal". Notes bibliogr. au bas des p.

Vedette(s)-secondaire(s) : Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

Descripteur(s) : Formation fondamentale * Objectifs d'éducation * Rôle de l'école * Profil de formation * Programme d'études * Opinion de l'employeur * Valeurs des jeunes * Aspiration des jeunes * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Profil de sortie

Ce troisième forum sur la formation fondamentale organisé par le Conseil a réuni près de 200 représentants de l'éducation, des parents et des gens d'affaires. Une table ronde d'ouverture s'est penchée sur les visées de la formation. Puis, deux conférences ont été tenues portant, l'une, sur les valeurs et attentes des jeunes et l'autre sur les qualités du curriculum optimal et la nécessaire mutation pédagogique. Enfin, des périodes d'ateliers ont permis la discussion autour des cinq thèmes: 1- les visées de la formation, 2- les apprentissages essentiels, 3- le profil de formation fondamentale et les profils de sortie; 4- les qualités d'un curriculum optimal; 5- les suites du forum. Recommandations.

MFN:3096

Rapport

FORUM

SUR LES FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION

Apprendre pour vivre

12, 13 et 14 mai 1994
Centre des Congrès de Laval

CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

95-70526

PRÉAMBULE

Les 12, 13 et 14 mai 1994, près de 200 représentants[1] de l'éducation, des parents et des gens d'affaire se sont réunis au Centre des congrès de Laval pour réfléchir et élaborer des consensus sur la formation fondamentale[2] et plusieurs fondements de l'éducation.

Sensibilisés par le document de réflexion «Apprendre pour vivre» et par des conférenciers invités provenant de l'éducation, de la culture et de l'entreprise, les participants ont pris position, émis des commentaires et proposés des recommandations sur les sujets discutés et sur les suites à donner à ce 3e Forum.

La première partie du document comprend les textes des allocutions et des conférences. La deuxième partie reflète la synthèse des ateliers. L'accent est mis sur les consensus réalisés et les recommandations qui ont résulté des discussions.

(1) Le masculin est utilisé dans le texte à titre épicène

(2) Le terme «formation fondamentale» a été adopté en 1990 lors de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien en Thaïlande, sous les auspices de l'Unicef, de l'Unesco, du PNUD et de la Banque mondiale. Cette formation s'adresse en priorité aux jeunes et concerne les apprentissages essentiels à la vie, en tenant compte des réalités et des besoins des pays.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉAMBULE 3

ALLOCUTIONS ET CONFÉRENCES

Allocution d'ouverture
de Jacques Robitaille 5

Table ronde d'ouverture
avec Roland Arpin, Diane Laberge et Graham Weeks 9

Dîner conférence
avec Solange Lefebvre 25

Conférence
de Jean-Pierre Astolfi 35

SYNTHÈSE DES COMMENTAIRES ET DES RECOMMANDATIONS 47

I. Les visées de la formation 49
II. Les apprentissages essentiels 52
III. Le profil de formation fondamentale et les profils de sortie 58
IV. Les qualités d'un curriculum optimal 62
V. Les suites du Forum 65

REMERCIEMENTS 67

ALLOCUTION D'OUVERTURE

Jacques Robitaille
président
du Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

Mesdames et messieurs bonsoir,

C'est avec beaucoup de fierté que j'ai le plaisir de vous accueillir à ce troisième forum sur la formation fondamentale. En effet, lorsqu'avec les partenaires de l'éducation nous avons inauguré le premier forum en 1990, plusieurs se montraient sceptiques quant à nos chances de succès. Et pourtant, quelque quatre ans plus tard, nous voici à nouveau réunis. Je reconnais ici ce soir, et dans certains cas je revois, des partenaires de différents organismes voués à l'éducation : commissaires d'école, directeurs généraux, parents, directeurs d'école, cadres scolaires, représentants d'institutions privées, de syndicats, du Conseil supérieur de l'éducation ainsi que de nos quarante-deux associations professionnelles. Merci donc de votre présence, ce soir.

Si nos forums précédents ont connu un tel succès, c'est que nous avons en commun deux éléments qui nous animaient :

- le souci du développement optimal de nos élèves;
- la volonté d'en arriver à des consensus.

Et des consensus, il y en a eu lors des deux premiers forums. Je voudrais vous en rappeler quelques uns particulièrement pertinents pour les prochains jours.

- D'abord, le fait qu'à l'unanimité nous avons confirmé que le contenu d'une formation fondamentale nécessitait l'adhésion de tous les intervenants concernés.
- 84 % des participants ont convenu qu'il était nécessaire de préciser les savoirs dans les principaux champs disciplinaires qui ont été identifiés : langue maternelle et langue seconde, mathématique, science et technologie, sciences humaines, arts et développement de la personne.
- 81 % ont déclaré qu'aucune matière n'était exclue a priori si elle contenait des apprentissages jugés essentiels.
- 94 % ont statué que la formation fondamentale était un préalable à la formation professionnelle.
- Enfin, 89 % ont pensé que les questions suivantes pouvaient constituer une base de réflexion sur la formation fondamentale :
  - . quelles sont les connaissances incontournables ?
  - . quelles sont les compétences et les capacités essentielles ?
  - . quelles sont les attitudes et les valeurs à privilégier ?

Ces dernières questions vont servir de toile de fond au présent forum. Pour nous guider, les organisateurs ont prévu des moments de réflexion et des moments d'échange.

La réflexion va s'amorcer grâce à une table ronde sur les visées de la formation. Vous entendrez le point de vue de Madame Diane Laberge, directrice de l'Institut canadien d'éducation des adultes, de Monsieur Roland Arpin, directeur du musée de la Civilisation de Québec et de Monsieur Graham Weeks qui a dû remplacer à la dernière minute Monsieur David Powell, président de la chambre de commerce du Montréal métropolitain. Demain midi, c'est Madame Solange Lefebvre, professeure et directrice de recherche, qui vous transmettra les réflexions des jeunes, réflexions qu'elle a recueillies au cours d'une vaste enquête sociologique avec Monsieur Jacques Grand'Maison.

Enfin, nous savons à quel point nous vivons dans un monde changeant qui demande souplesse et adaptation. Je vous rappelle à cet égard une phrase que Monsieur Gaétan Lussier, alors président des boulangeries Weston, a prononcée lors du Forum de 1992, sur la mutation du monde du travail. Elle m'a particulièrement frappé. Il avait dit alors : «Avant, ce qu'on demandait à nos employés, c'était de donner les bonnes réponses apprises dans les manuels, alors qu'aujourd'hui, ce qu'on leur demande, c'est de poser les bonnes questions». Un tel changement commande à son tour une vision nouvelle de l'éducation et une mutation pédagogique. C'est ce dont nous entretiendra demain après-midi Monsieur Jean-Pierre Astolfi de l'université de Rouen.

D'autre part, vous participerez à des échanges au cours de quatre périodes d'ateliers. Les cinq thèmes proposés par ce Forum seront discutés dans chacun de ces ateliers. Le deuxième m'apparaît particulièrement délicat : il nous demande d'identifier et de préciser les compétences jugées essentielles. Voilà qui va nous forcer à nous compromettre et en un sens, cela constitue un risque. Si nous ne voulons pas déraper, je me permets de vous proposer quelques clés pour nous aider dans notre réflexion lors de cet atelier :

- d'abord, nous en tenir aux savoirs, aux compétences et aux attitudes attendus à la sortie du secondaire. Nous pourrons plus tard faire les ajustements entre le primaire et le secondaire;
- ensuite, identifier un profil de formation fondamentale atteignable par tous et préalable à tout profil de sortie du secondaire;
- enfin, réfléchir en fonction de la situation désirée et non pas en fonction de la situation actuelle; cela risquerait de nous empêcher d'agir à cause des contraintes multiples que nous connaissons présentement.

Si de nouveaux consensus se dégagent de ce forum, ce ne sera qu'une nouvelle étape de franchie. Il nous faudra du courage et de la volonté pour franchir les suivantes :

- celle d'élaborer un document clair, univoque et accepté de tous : ce serait la contribution de ce présent forum;
- celle d'harmoniser notre profil de formation souhaité avec ceux de la formation professionnelle et du collégial : ce sera peut-être l'objet d'un prochain forum;
- celle ensuite de préciser et de réorganiser les savoirs en fonction des compétences attendues;
- celle enfin de réorganiser la pédagogie, la didactique et l'administration scolaire en fonction de ces nouvelles données.

J'espère que ces quelques éléments de réflexion auront aidé à clarifier la mission qui vous est proposée durant les deux jours que nous allons passer ensemble.

Bonne réflexion.

Bonnes discussions franches et ouvertes et surtout bon succès à l'occasion de ce troisième forum que je déclare maintenant ouvert.

TABLE RONDE D'OUVERTURE

Roland Arpin
directeur général
du Musée
de la civilisation

QUE FAUT-IL ENSEIGNER AUX FEMMES ET AUX HOMMES DE DEMAIN ?

Répondre en 10 minutes à la question «Que faut-il enseigner aux femmes et aux hommes de demain ?» est un défi déraisonnable ! Sauf si on se contente d'un «clip» qui propose des pistes à ceux qui veulent approfondir la question.

Quelques pistes :

1. De quoi demain sera-t-il fait ?
2. Quelle est la part de l'école dans la préparation des adultes de l'an 2000 ?
3. Une école qui fait des choix.

1. DE QUOI DEMAIN SERA-T-IL FAIT ?

Les spécialistes de la prospective s'en tiennent à un horizon de cinq ans et même, à l'intérieur de ces limites, le risque est grand.

Certaines pistes sont cependant crédibles :

- l'emploi stable et la sécurité professionnelle se raréfient;
- ceux qui détiennent le savoir ont toutes les chances de bien s'en tirer et d'être mobiles et flexibles. Aux États-Unis pour 1982 à 1994 : 10 professions de la haute technologie ont fait croître la production de 76 %. Mais ces professions ne créeront que 4 % d'emplois;
- le fossé entre le secteur primaire et le secteur tertiaire ira en s'élargissant, les travailleurs du primaire seront en demande pendant que le tertiaire sera numériquement en croissance mais qualitativement en décroissance (le développement du secteur des services se fait par des travailleurs dont les revenus décroissent);
- les emplois perdus le sont par les moins instruits et c'est toujours $^1/_3$ des jeunes qui quittent le secondaire sans diplôme.

Les faits sont brutaux et devraient être placardés dans toutes les écoles :

- 65 % des nouveaux emplois apparus au Canada de 1990 à 1993 sont allés à des diplômés des universités; ces travailleurs ont décroché 308 000 des 478 000 emplois créés durant cette période; les 170 000 autres sont allés à des diplômés du collégial; la somme de 671 000 emplois pour les travailleurs sans diplôme secondaire s'est volatilisée pour de bon !
- ceux qui trouvent le plus difficilement du travail sont ceux qui n'ont aucune spécialisation et qui ont une formation de 11 ans à 15 ans de scolarité.

Il n'y a cependant pas que l'emploi qui soit un élément dont on doit tenir en compte. Ajoutons :

- la démographie qui nous conduit inéluctablement vers des changements, à plus long terme, fort importants :
  - dans un premier temps : le «pouvoir gris»;
  - dans un deuxième temps : l'arrivée des baby boomers à la retraite;
  - dans un troisième temps : la réduction du groupe des personnes «actives» sur le plan économique et l'alourdissement de la charge sociale des «actifs».
- en corollaire à cette situation (et en réponse ?) il faut souligner l'importance sociale et stratégique de l'immigration et ses effets sur une société «tricotée serrée».
- le développement de la technologie et ses effets :
  - sur la vie quotidienne;
  - sur la vie professionnelle (informatique, robotique);
  - sur l'économie;
  - sur la culture (exemple : l'autoroute électronique);
  - sur la vie et la procréation (biotechnologie);
  - sur la politique (accès de tous à l'information);
  - sur le travail (modification de la durée, du lieu, aplatissement des différences hiérarchiques);
  - sur les valeurs (toujours plus, toujours mieux !);
  - sur le risque de dépasser la ligne du «raisonnable»;
  - sur le partage de la richesse (pendant qu'on se paye tous les gadgets dans le nord, plus de 100 millions d'enfants ne fréquentent pas l'école dans le Sud et 25 % des enfants du monde ne sont toujours pas vaccinés contre la rougeole et la variole). Ces maladies font chaque année plus de victimes que toutes les guerres réunies !

Je pourrais continuer longuement cette description du «prochain monde», celui que nous léguerons à nos enfants. Il faudra envisager des changements, notamment de la famille ou plutôt «des» familles, de l'ouverture au monde, de la mondialisation et de l'ouverture des frontières, mais aussi de la montée du nationalisme, du pouvoir économique qui se concentrera sur les États-Unis, l'Allemagne, le Japon et les «tigres» sud-asiatiques, des transformations majeures dans les entreprises et les organisations, etc.

Je suis contraint à entrouvrir tout simplement la porte pour respecter les limites de temps qu'on nous impose.

2. QUELLE EST LA PART DE L'ÉCOLE DANS LA PRÉPARATION DES ADULTES DE L'AN 2000 ?

On l'a souvent dit, l'école ne peut tout faire. J'ajouterai que c'est plus vrai que jamais et que, paradoxalement, on lui en demande plus que jamais dans un contexte où :

- il faut contrer le matraquage médiatique (les enfants passent plus de temps devant la télévision qu'en classe; la violence y est omniprésente si on en juge par la donnée suivante : un enfant américain a vu 8 000 meurtres et 100 000 actes de violence à la télévision avant son cours préparatoire);
- la famille est devenue un lieu éclaté, même si elle fait partie des valeurs que privilégient les adolescents.

L'école doit se concentrer sur certains rôles et combattre deux fléaux qui l'affligent trop souvent : *l'encombrement* et *l'étalement*.

L'encombrement : je sais que votre conseil pédagogique réunit la large confrérie des associations, fédérations, sociétés les plus diversifiées depuis l'Association des enseignants en réfrigération et climatisation, en passant par l'Association des professeurs de morale et de religion et la Confédération des éducateurs et éducatrices physiques.

À la bonne heure, mais cela risque de vous faire émettre des avis médians et de vous forcer à faire du surf sur la difficile question des choix de l'école et du nécessaire désencombrement qu'elle doit sans cesse subir. On peut d'ailleurs deviner vos contraintes en parcourant les pages 15 à 17 de votre document «Apprendre pour vivre» et en lisant votre numéro du 14 décembre dernier «Apprendre pour vrai».

Je n'ai pas la prétention de pouvoir en faire la critique mais je vous dirais que je ne signerais pas un énoncé de principe qui dit que «les disciplines scolaires ont un caractère instrumental» pas plus que je ne signerais un document qui propose 15 apprentissage essentiels même si la langue de bois les qualifie de «génériques» ! (trop d'objectifs = pas d'objectif).

L'étalement : l'étalement de l'école, c'est le tartinage, la superficialité : un peu de tout pour tout le monde. Un calendrier scolaire qui ratatine, des journées tronquées, des vendeurs de bonnes idées toujours plus nombreux à déranger les enseignants, une pédagogie de la «non contrainte», un enseignement qui n'a pas intégré l'importance de diversifier l'emploi du temps et qui n'ajuste pas ses méthodes à cette contrainte (exemple : enseigner l'histoire sans manuel de base et contraindre les élèves à prendre des notes sans fin).

Préparer les jeunes à l'an 2000 c'est :

- leur faire comprendre les contraintes mais aussi les avantages de l'ouverture au monde;
- leur expliquer ce que signifie pour eux l'avènement de la société du savoir;
- les préparer à la société technologique;
- valoriser la rigueur, la précision de la connaissance;
- prendre les dispositions pour diversifier l'emploi du temps (les adultes en sont les fiduciaires. Quelle responsabilité !)
- les forcer continuellement à atteindre toute la profondeur possible dans leur apprentissage.

Ce qui me conduit à dire que l'école doit faire des choix.

3. UNE ÉCOLE QUI FAIT DES CHOIX

Il serait aussi périlleux que prétentieux d'entrer dans le dédale du curriculum scolaire. Un expert doit traiter de cette question demain en y mettant le temps nécessaire. D'ailleurs, votre forum porte sur les fondements de l'éducation. Je dirai simplement que l'école primaire et l'école secondaire poursuivent trois grands objectifs :

3.1 faire acquérir des connaissances;
3.2 initier à la démarche et à la méthode intellectuelle;
3.3 transmettre des valeurs.

À partir de ces trois grands objectifs, beaucoup de gammes et de modulations sont possibles et souhaitables.

3.1 Faire acquérir des connaissances

En ce qui a trait à l'école primaire, le consensus se fait assez facilement. On la voit comme le lieu par excellence de l'éveil, de la découverte des deux grandes assises de la connaissance : la lecture et l'écriture, de l'exploration de l'espace et de l'exploration primaire du monde ambiant par la démarche ludique.

Reprenant pour le secondaire les trois objectifs déjà énoncés, je dirai que :

- c'est le temps et le lieu pour les jeunes d'élargir la base de leurs connaissances, d'en acquérir et d'en engranger (ne pas craindre les savoirs encyclopédiques qui sont des matériaux pour la synthèse future);
- c'est le moment de la découverte des idées et des domaines de la connaissances;
- c'est aussi le moment de découvrir la diversité des cultures, les différences raciales, les modalités historiques et géographiques;
- c'est l'étape de la différenciation entre le savoir (les faits et les données) et les opinions (ce qui est dit à la télévision ou écrit dans le journal n'est pas nécessairement vrai).

J'insiste sur l'importance de la connaissance car le slogan «Apprendre à apprendre» a fait du ravage en laissant croire que les connaissances étaient des prétextes et des béquilles.

J'ai déjà dit que je ne m'aventurerai pas dans le piège des curriculums. Je n'en dirai pas moins que des incontournables existent, que certaines connaissances sont fondamentales et absolument prioritaires :

- la langue maternelle et une langue seconde;
- la mathématique, malheureusement devenue un mécanisme de sélection pour combler le vide de l'évaluation;
- l'approfondissement de la connaissance du temps (histoire) et de l'espace (géographie);
- l'acquisition d'une perspective culturelle par les humanistes (penseurs et grands auteurs);
- les sciences et la technologie.

On m'objectera sans doute que je laisse de côté des choses bien importantes. Je maintiens mon idée sur la nécessité du désencombrement et je ferai mienne cette observation de Stephan Zweig : «Ce qu'on a négligé du côté des muscles, on peut le rattraper plus tard; l'élan vers le spirituel, la puissance d'appréhension de l'âme, en revanche, ne s'exerce que dans ces années décisives de la formation, et seul celui qui a appris de bonne heure à épanouir son âme est, plus tard, à même de saisir en lui le monde entier».

Ceux qui seraient heurtés par cette opinion de Zweig peuvent se consoler par celle-ci : «Il y a actuellement désaccord sur les matières à enseigner, car tout lemonde n'est pas d'avis d'enseigner les mêmes choses aux jeunes gens pour les conduire à la vertu ou à la vie excellente, et s'il convient pour l'éducation de développer l'intelligence plutôt que les dispositions psychologiques, cela n'est pas manifeste.»

Qui a écrit cela : le Conseil supérieur de l'Éducation ? Non. Aristote dans *Les politiques, VIII*, 2.

Je me résume à propos de cet objectif fondamental de la connaissance :

- l'école est là pour faire savoir, c'est-à-dire rendre conscient, rendre capable de connaître, d'apprécier, de comprendre, de juger;
- par la suite, l'école doit faire apprendre. Littéralement «saisir par l'esprit» (en ancien français, «apprendre» signifie «allumer, prendre feu». Quelle belle définition de l'apprentissage !);
- puis vient l'exploration culturelle et le jeune entre dans l'univers merveilleux du comprendre. Il découvre les rapports entre les connaissances; il apprend à «connecter» les idées et les données, à les pondérer. Il découvre la différence, la multiplicité et les richesses culturelles.

C'est tout cela qu'Edgar Morin appelle «la démocratie cognitive».

3.2 Initier à la méthode et à la démarche intellectuelle

Je serai forcément bref et je me contenterai de quelques observations.

D'abord distinguer entre les grandes approches :

- méthode scientifique, démarche de création;
- connaissances et opinions;
- organisation des données;
- analyse et synthèse.

Se convaincre qu'il n'y a pas des savoirs mous et des savoirs durs, des «humanités» approximatives et des sciences dites exactes (ne pas confondre les idées molles et les connaissances molles !).

Apprendre que les sciences humaines, les lettres, la langue peuvent et doivent être aussi rigoureuses que la chimie ou la physique.

L'atteinte d'un tel objectif repose largement sur l'intégration des connaissances. Ce qui est de la responsabilité des pédagogues.

3.3 La transmission des valeurs

L'école doit-elle transmettre des valeurs. La question est naïve ou hypocrite car l'école transmet des valeurs de façon sui generis.

Les choix pédagogiques imposent des valeurs :

- le professeur de littérature impose des auteurs et des ouvrages;
- le professeur d'histoire ou de géographie fait des commentaires et privilégie certains faits et certaines interprétations;
- le professeur de biologie parle du sida, de la procréation, de l'avortement, de l'euthanasie.

L'institution scolaire elle-même exprime des valeurs quant aux rapports entre les professeurs et les élèves. Elle a sa tradition et ses règles de conduite. Elle est située dans telle ville et tel quartier.

La transmission des valeurs est fondamentale. Elles doivent cependant être connues, publiques, explicites. Ce sont les fondements des règles du jeu à respecter pour fréquenter telle ou telle école (Alcan, la Banque Laurentienne font connaître leurs valeurs).

La famille est le lieu des valeurs «lubrifiantes» alors que l'école est le lieu des valeurs «structurantes». Des valeurs qui ne laissent pas croire que tout est semblable et interchangeable.

CONCLUSION

Je dirais en terminant qu'on a trop souvent confondu les objectifs essentiels de l'école en confondant le bien-être des jeunes et les exigences du développement intellectuel; le cadre de vie et les obligations de la vie; le plaisir de la découverte et les étapes obligées de la compréhension; la création spontanée et le peaufinage patient; la découverte de soi-même et l'obligation faite aux enseignants de transmettre des connaissances; l'apprentissage de la communication et la rude nécessité de transmettre des idées et des contenus.

Ces remarques pourraient introduire un débat sur l'évaluation plutôt que la conclusion à mes réflexions sur les fondements de l'éducation.

Tout le monde souhaite que l'école revienne à l'essentiel. Le problème c'est que chaque confrérie, association, groupe d'intérêt a sa propre définition de l'essentiel comme on peut le voir lors des commissions parlementaires.

Permettez-moi de rêver à un gigantesque consensus qui aurait pour effet qu'à l'entrée de chaque école du Québec on afficherait, au dessus d'une belle gerbe de fleurs, l'énoncé suivant qui aurait prédominance sur les regroupements de toutes sortes, les bureaucrates et les ministres, les syndicats, les conventions collectives (et qui encore ?)

- cette école est d'abord et avant tout au service de l'éducation et de la formation des jeunes;
- cette école est consacrée à l'acquisition des connaissances et au développement des valeurs;
- cette école est exigeante sur le plan intellectuel et contraignante sur le plan de la formation personnelle;
- cette école permet de découvrir la diversité et de faire croître la créativité;
- cette école est une aventure partagée entre des adultes expérimentés et des jeunes en croissance et en apprentissage.

Diane Laberge
directrice générale de l'Institut canadien d'éducation des adultes

DES QUESTIONS QU'IL FAUT SE POSER

D'entrée de jeu, je tiens à vous remercier de cette invitation à prendre la parole devant vous ce soir. Soyez assurés de l'humilité avec laquelle je tenterai, non pas d'apporter les réponses à une réflexion aussi fondamentale, mais bien de poser les questions qui m'apparaissent les plus pertinentes pour en éclairer le débat.

Permettez-moi d'abord, pour introduire mon propos, de citer le directeur général de l'UNESCO, Monsieur Federico Mayor :

«Surpris par l'accélération de l'histoire, sollicités en permanence par un présent bruyant et éparpillé, nous n'avons pas le temps de penser l'avenir qui fonce sur nous comme une fatalité. Or, ce temps il faut le prendre, car seule la réflexion nous permettra d'appréhender ces transitions et surtout, de les orienter. Aujourd'hui, l'éducation doit changer à la mesure et au rythme du monde et viser ainsi, non pas l'adaptation au présent, mais l'anticipation de l'avenir.»

Préoccupée des mutations qui secouent en profondeur nos sociétés et persuadée que l'éducation peut et doit être au coeur des solutions, l'UNESCO a mis en place une commission internationale sur l'éducation pour le XXI[e] siècle, présidée par Monsieur Jacques Delors. Cette commission tente cet exercice, périlleux s'il en est, d'anticiper l'avenir et par là, de penser les nécessaires changements des systèmes éducatifs.

PRENDRE LA MESURE DES MUTATIONS EN COURS

À l'Institut canadien d'éducation des adultes, dans ce même esprit, et à la mesure de nos modestes moyens, nous avons entrepris une démarche de réflexion collective avec nos membres et partenaires afin de mieux nommer les enjeux et défis posés à l'éducation des adultes dans ce contexte de mutations dont il faut prendre la mesure.

Penser la formation fondamentale des adultes d'aujourd'hui, ou de ceux de demain, exige une compréhension des défis de l'avenir. Les mutations en cours sont multiples et elles transforment en profondeur la société de demain. Que penser des mutations économiques qui repartagent l'emploi et les ressources à travers le monde ! Que penser des mutations technologiques qui redessinent le quotidien de nos vies à la maison, au travail, dans les services ! Que dire du développement accéléré des connaissances qu'aucune course effrénée ne peut permettre d'acquérir ! Que dire aussi du développement scientifique qui n'est plus nécessairement synonyme de progrès ! Comment faire face aux mutations sociales qui secouent nos références personnelles et familiales, tout autant que les valeurs de coopération et d'équité ? Comment se situer face aux mutations culturelles qui, à l'heure du village global, interpellent notre identité collective tout autant que notre ouverture aux autres ?

C'est dans une société aussi complexe et combien changeante que les jeunes auront à vivre demain. C'est à cette complexité et à cette capacité de faire face aux changements que l'école doit les préparer.

À ce titre, la réflexion nous semble bien mal engagée pour repenser l'école en fonction des défis de l'avenir. Les réformes à la pièce, sans vision d'ensemble, sans anticipation de l'avenir risquent de nous conduire bien davantage à une adaptation qui fera référence aux nostalgies du passé plutôt qu'aux compétences de demain.

DÉVELOPPER LE PROFIL DE MISSION DE L'ÉCOLE

Penser la formation fondamentale, c'est se situer d'emblée au niveau des finalités de l'école. Alors que le ministère de l'Éducation amorce en parallèle des travaux sur les régimes pédagogiques, le curriculum de formation, sur la formation des maîtres, sur la réforme du secondaire, et qu'il confie à un comité de sages la réflexion quant au profil de sortie de l'élève, nous n'avons droit à aucun débat public qui touche la mission de l'école.

Et pourtant, à l'heure où l'éducation fait la différence pour les personnes , les collectivités, il devient impérieux d'établir un consensus social sur le profil de mission de l'école. Comme le soulignait récemment le président du Conseil supérieur de l'éducation, Monsieur Robert Bisaillon, le paradigme éducatif a changé : il est passé de l'enseignement à l'apprentissage. L'école a perdu le monopole de l'éducation. Son rôle s'en trouve changé. Désormais l'école doit vivre avec d'autres partenaires éducatifs : les médias dont l'influence est parfois plus grande que celle de l'école comme lieu et comme lien social; les entreprises qui occupent une place de plus en plus importante dans le champ de la formation; et la société civile, c'est-à-dire les associations, les groupes d'éducation populaire, qui jouent un rôle de plus en plus grand auprès des populations jeunes et adultes, en dehors des systèmes formels d'éducation.

Dans ce contexte, l'école doit se percevoir comme le coeur d'une société éducative, et définir son profil de mission en regard de la société dans laquelle elle évolue, tout autant qu'en regard des autres partenaires éducatifs. L'école doit, dans cet esprit, permettre aux jeunes d'aujourd'hui d'acquérir les clés de leur formation continue et se situer comme un véritable centre d'éducation permanente. Plus encore, c'est d'un débat sur les valeurs et les finalités de l'école qui est nécessaire. Quelle école voulons-nous ? Pour quelle société ?

DÉFINIR LES VISÉES DE LA FORMATION FONDAMENTALE

Comme le dit si bien Philippe Meirieu : «L'éducation est un des fondements les plus sûrs de la construction d'une société. Elle seule procure à chacun et chacune, à la mesure de ses talents et de sa volonté, les compétences de base nécessaires à l'épanouissement personnel et à l'insertion dynamique et responsable dans la société.»

L'école, confrontée à son double rôle d'agent de changement et d'agent de cohésion sociale, doit miser tout autant sur la transmission des savoirs que sur le potentiel de développement, de changement. Et surtout ne jamais oublier son option démocratique.

Malheureusement, les réformes en cours parlent davantage d'excellence que d'accès, davantage de performance que de réussite, davantage de compétition que de coopération. Dans une société où l'interdépendance sera de plus en plus nécessaire, entre les personnes comme entre les pays, on risque de manquer le bateau. Aucune collectivité ne saura faire face aux défis de l'an 2000 en basant son développement sur un faible pourcentage

d'excellents et un nombre de plus en plus grands d'exclus. En aucun temps l'école ne doit devenir une occasion de présélection et d'exclusion. Si, comme le souligne Philippe Meirieu, elle doit viser «le savoir ajouté», elle doit aussi viser «le savoir partagé.»

Parler des visées de la formation, c'est aussi parler du pouvoir libérateur des savoirs. Devant l'incertitude face à l'avenir, les personnes tout comme les collectivités devront prendre le risque du changement, le risque de leurs responsabilités ... et pour cela, il faudra bien davantage que des connaissances et des compétences, il faudra beaucoup de créativité et d'imagination.

Malheureusement, l'école resserre la formation sur l'utilitaire à court terme, morcelle les savoirs, atomise les connaissances, accorde la primauté à l'intellectuel ... et fait perdre de vue le plaisir d'apprendre, la curiosité pour tout champ ou pour toute discipline simplement parce qu'elle permet d'appréhender le monde, de donner du sens à la vie, à tous les aspects de la vie.

VERS DES PROFILS DE FORMATION ET DES APPRENTISSAGES ESSENTIELS

Penser la formation fondamentale, c'est dépasser l'approche disciplinaire qui a, jusqu'à aujourd'hui, déterminé le curriculum de formation du primaire vers l'universitaire. Penser en terme de formation fondamentale, c'est adopter une approche holistique qui place la personne au centre du processus et du système d'éducation. C'est d'abord rechercher les compétences attendues et celles nécessaires, pour faire face à un monde en constante évolution.

Bien sûr, il faut redire la nécessité d'apprendre à apprendre, d'apprendre à penser, d'apprendre à communiquer, d'apprendre à s'adapter, d'apprendre à être, d'apprendre pour vivre.

Mais nous pourrions aussi dire qu'il nous faut développer chez les jeunes des habiletés intellectuelles, des habiletés instrumentales et des habiletés relationnelles. Les savoirs, savoir-faire et savoir-être font un tout. Il n'y a là rien de bien nouveau, si ce n'est dans la façon dont l'école pourrait à l'avenir penser les processus d'apprentissage de façon plus intégrée et moins morcelée par discipline.

Bien sûr, les nouvelles réalités auxquelles seront confrontés les jeunes de demain nécessiteront le développement de compétences technologiques pour être en mesure de maîtriser le progrès, mais tout autant de compétences éthiques pour agir dans un monde bouleversé et incertain. Le développement d'une culture scientifique et technologique et le développement d'une culture de la citoyenneté semblent s'inscrire au coeur d'une formation fondamentale.

Penser la formation fondamentale, c'est nécessairement dépasser l'approche disciplinaire pour replacer la réflexion :

- dans une approche systémique qui situe l'école au coeur de la société;
- dans une approche démocratique qui associe toutes les personnes au développement de leur collectivité;
- dans une approche holistique qui replace la personne au centre de son cheminement éducatif et au centre du système d'éducation.

Définir dans cette perspective les apprentissages essentiels nécessite une approche totalement renouvelée de la question. À cet effet, j'aimerais vous laisser sur une question que posait Monsieur Louis Benavides Ilizaliturri dans le cadre de la démarche de modernisation de l'éducation au Mexique, question qui inverse totalement notre réflexion et, qui sait, pourrait peut-être nous permettre de dégager l'essentiel et le fondamental : «Qu'est-ce que ne peut ignorer un enfant de 6 ans, de 12 ans et de 15 ans pour qu'on puisse le considérer actif et intégré dans sa communauté ?» «De votre spécialité, qu'est-ce qui ne peut être ignoré par un enfant de 6, de 12 ou de 15 ans ?» «De ce qui se rapporte au travail de votre secteur, qu'est-ce qui ne peut-être ignoré par un enfant de 6, de 12 ou de 15 ans ?»

J'espère que vous oserez poser la question autrement pour innover dans la réponse.

Graham Weeks
Chambre de commerce du Montréal métropolitain

LA FORMATION SOUHAITÉE PAR LES CHEFS D'ENTREPRISES

J'ai accepté de participer à ce forum sur les fondements de l'éducation avec beaucoup d'intérêt.

Puisque je représente ici le monde des affaires, je limiterai mes remarques préliminaires aux besoins spécifiques des entreprises en terme de main-d'oeuvre. Ce qui ne veut pas dire pour autant que je considère que le rôle de l'école soit limité à fournir des employés compétents aux entreprises. Bien loin de là. Toutefois, compte tenu du temps dont je dispose, je laisse à d'autres le soin d'aborder les nombreux autres volets de l'éducation.

L'économie, tout comme la société en général, a changé beaucoup au cours des dernières années. Je crois qu'il faut nous demander d'entrée de jeu si l'école reflète actuellement la profondeur de ces changements.

Au-delà de l'acquisition des connaissances, il devient très important de former des individus capables de faire preuve d'initiative, de souplesse et de jugement. L'école d'aujourd'hui doit former davantage de futurs entrepreneurs que des candidats à l'embauche de firmes traditionnelles au sein desquelles une hiérarchie omniprésente transmettait les ordres. L'organisation quasi-militaire de l'entreprise est chose du passé. Les entreprises qui réussissent maintenant appliquent un mode de gestion qui laisse une place prépondérante aux initiatives personnelles et à la souplesse.

La flexibilité est devenue une des qualités les plus recherchées. Les individus seront appelés à changer de métier ou de profession en moyenne au moins six fois au cours de leur vie active. Même en occupant le même emploi, ils doivent s'adapter constamment aux changements organisationnels et technologiques qu'exige la seule norme qui tienne dans le contexte extrêmement concurrentiel que nous connaissons, c'est-à-dire réussir.

Cela dit, je n'entends en aucune façon faire ici le procès de l'école. Ce qui m'intéresse, c'est que l'école joue bien son rôle, c'est-à-dire qu'elle fasse en sorte que les élèves qui en sortent aient atteint le niveau de connaissances et les habiletés requises pour aborder une autre étape de leur vie avec succès. Qu'il s'agisse de la poursuite de leurs études ou de leur arrivée sur le marché du travail.

LA MISSION DE L'ÉCOLE

Voici d'abord en quelques mots ma compréhension de la mission de l'école.

Je crois que la mission de l'école consiste à développer chez nos jeunes des compétences académiques, des qualités personnelles et un esprit d'équipe qui constituent les bases irremplaçables sur lesquelles l'individu pourra, sa vie durant, cheminer avec succès dans un monde de plus en plus exigeant. Je crois que l'école est responsable d'abord et avant tout de la **formation intellectuelle**, du **développement de l'intelligence** et de **l'élargissement culturel** des enfants qui lui sont confiés.

Il me semble que demander à l'école de faire davantage risquerait de résulter en un éparpillement qui ne servirait personne. L'expérience l'a, je crois, largement démontré.

Cela dit, à quel profil d'étudiant devrait-on s'attendre au terme des études primaires et secondaires ?

LE PROFIL DE L'ÉTUDIANT À FORMER

Je crois que les étudiants qui obtiennent leur diplôme d'études secondaires doivent avoir acquis certaines compétences académiques, tout comme ils doivent avoir développé certaines attitudes et comportements ainsi qu'une bonne capacité d'évoluer dans un monde dominé par la technologie.

D'abord les compétences académiques.

Au-delà des contenus académiques spécifiques prévus dans les programmes d'études, je crois que tous doivent être en mesure de comprendre, de parler et d'écrire convenablement les langues utilisées couramment pour le travail et la conduite des affaires.

Mais, en plus de maîtriser des langues, les étudiants doivent pouvoir communiquer efficacement avec leur entourage. Communiquer signifie savoir écouter pour comprendre, mais aussi pour apprendre. Savoir lire de façon à comprendre les détails et les subtilités que présentent les textes. Pouvoir utiliser les documents écrits en mettant à profit toutes les possibilités qu'ils offrent, incluant les graphiques, les tableaux et les affichages divers. Être capables d'écrire de façon claire afin de faire comprendre sa pensée et ses idées et ainsi contribuer à l'enrichissement des groupes dont chacun est appelé à faire partie tout au long de sa vie.

Le diplômé du secondaire doit aussi être capable de penser par lui-même.

Notre société est entrée de plein pied dans un monde où l'information constitue la matière première par excellence. C'est le traitement donné à l'information et la «plus value» que l'on parvient à lui conférer qui représentent la meilleure garantie de rentabilité d'une entreprise, quel que soit son champ d'activité. L'accès au capital et à la technologie est maintenant subordonné à la disponibilité d'une main-d'oeuvre compétente et capable de maîtriser l'information nécessaire pour évoluer au rythme de la technologie et des marchés. En ce sens, les Américains parlent de «Learning Organisation», c'est-à-dire que l'entreprise et les individus qui la composent sont engagés en permanence dans un processus d'apprentissage. Dès lors, on baigne dans une véritable culture d'apprentissage. C'est à ce type d'organisation que l'école doit préparer ses élèves.

De plus, le succès de l'entreprise d'aujourd'hui repose essentiellement sur la capacité des travailleurs de tous les niveaux de s'organiser entre eux afin d'effectuer le travail nécessaire pour satisfaire ses clients internes et externes. Le travailleur cesse d'agir à titre de simple exécutant pour prendre la responsabilité de l'organisation du travail à son niveau. Il doit répondre du résultat de ses efforts. Pour réussir dans cet environnement, il est indispensable que tout individu, quelle que soit la nature de son travail, acquière

constamment des connaissances nouvelles dont il pourra faire l'intégration. En empruntant encore une fois au vocabulaire de nos voisins du sud, on parle de «Knowledge Workers».

De moins en moins, un supérieur hiérarchique dira à l'employé ce qu'il doit faire et comment il doit le faire. Dans ce contexte, chacun doit développer sa capacité de penser et d'agir de façon logique et faire preuve d'initiative. Il doit être capable d'évaluer avec justesse les situations, résoudre les problèmes qui se présentent et prendre les décisions qui le concernent.

Pour ce faire, il doit mettre à profit notamment ses connaissances en mathématiques et en sciences. Il doit donc non seulement être capable d'effectuer des opérations mathématiques, mais surtout il doit pouvoir se servir à bon escient des résultats obtenus.

De plus, il doit pouvoir utiliser de façon efficace la technologie disponible et les systèmes d'information à sa disposition afin de fournir un rendement optimum même lorsqu'il est confronté à des situations complexes.

Avec l'élimination de la plupart des niveaux hiérarchiques intermédiaires, chacun devient responsable de ses propres décisions et chacune de ces décisions engage davantage l'entreprise que ce n'était le cas auparavant. Selon son expertise, l'employé devra faire appel aux connaissances spécialisées qu'il maîtrisera d'autant mieux que ses études secondaires lui auront fourni les bases nécessaires pour acquérir les éléments de connaissance requis dans des disciplines qu'il abordera par la suite.

En plus de transmettre des connaissances spécifiques, l'école a pour mission d'ouvrir les jeunes au processus d'apprentissage, entre autres, afin qu'ils soient en mesure de gagner et de réussir leur vie. Particulièrement dans le contexte de la mondialisation, l'entreprise a besoin d'un personnel capable d'acquérir de nouvelles connaissances et qui soit avide de le faire. **Car l'étudiant diplômé doit être capable de continuer à apprendre toute sa vie durant**.

Cette ouverture face à la connaissance, c'est à l'école qu'on l'acquiert, au contact de professeurs soucieux de communiquer aux jeunes toute la richesse du savoir et le plaisir de découvrir. Aucun programme ne pourra jamais palier les lacunes dans ce domaine. Aucune convention collective ne pourra offrir de garantie à cet égard. Voilà pourquoi je pense qu'on ne valorisera jamais trop le rôle des enseignants.

Au-delà des connaissances proprement dites, les jeunes doivent développer des attitudes et adopter des comportements qui aillent de pair avec les exigences qui les attendent à la sortie de l'école. Par exemple, les finissants du secondaire doivent **être en mesure de planifier et de gérer leur temps et les ressources** dont ils disposent pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. C'est à cette étape de leur vie qu'ils doivent acquérir une méthode de travail qui leur sera d'autant plus précieuse que, dans la plupart des cas, ils devront eux-mêmes planifier et organiser leur travail.

Ces finissants doivent également **afficher une attitude responsable face aux situations** qui se présentent à eux. Encore là, il n'est pas question de demander à l'école de dispenser des cours sur la responsabilité des individus. Cela n'a rien à voir avec l'enseignement comme tel, mais cela a tout à voir avec l'attitude quotidienne et les exigences des enseignants et des directeurs d'école face à leurs élèves. Ces préoccupations doivent être intégrées dans le processus même d'éducation.

Par ailleurs, personne ne peut prédire ce que sera le monde de demain. Une chose est certaine cependant, ce monde aura bien peu à voir avec ce que nous connaissons aujourd'hui, tant au sein des entreprises que dans la société en général. Dans un monde en constante évolution, les personnes qui ne pourront s'adapter au changement risquent d'être marginalisées et elles éprouveront de grandes difficultés à réaliser leur plein potentiel.

Puisque l'école est le lieu d'apprentissage par excellence pour les jeunes, il y a lieu de les inciter à découvrir constamment de nouvelles idées et des moyens nouveaux pour accomplir leur travail. **L'initiative sera une des qualités les plus recherchées** dans le monde de demain.

Dans l'entreprise, comme dans la plupart des autres domaines, le travail est désormais réparti entre des équipes de plus en plus autonomes et responsables. L'apport de chaque membre de l'équipe est nécessaire au succès de l'ensemble. Tous doivent apporter leur concours au plan des idées, de l'expertise et de l'action. La planification des opérations, la prise de décision et l'exécution des travaux font partie d'une dynamique dont chacun des employés est responsable. Dans ce contexte, chacun doit comprendre les buts de l'organisation et y apporter sa contribution. Cela présuppose **une grande capacité de s'intégrer à un groupe de travail** de façon productive. Cela présuppose également que l'organisation elle-même ait une vision cohérente de sa mission et qu'elle la transmette adéquatement à tous ceux qui contribuent à son succès. Une telle organisation du travail exige également le **respect de la pensée et de l'opinion des autres membres du groupe** et la capacité de faire des concessions pour assurer le succès de l'ensemble. Inévitablement, des leaders émergent des groupes et mobilisent les membres de l'équipe vers l'atteinte des objectifs communs.

L'éducation sera au coeur des changements qui marqueront la société québécoise au cours des années qui viennent. Je crois que **l'école doit recentrer l'ensemble de ses interventions sur l'acquisition de connaissances**, en intégrant à ces démarches les aspects que j'ai mentionnés précédemment.

En disant cela, je ne veux en aucune façon tenter de me substituer aux spécialistes de l'éducation. C'est pourquoi mon propos se limite à esquisser le profil souhaité par les chefs d'entreprises à l'égard des diplômés qu'ils embaucheront demain. Je laisse aux responsables de l'école le soin de déterminer les meilleurs moyens pour accomplir ce travail.

DÎNER CONFÉRENCE

Solange Lefebvre
Professeure et directrice de recherche
Faculté de théologie de l'Université de Montréal

LES VALEURS ET LES ATTENTES DES JEUNES

Un certain silence sur les valeurs a suivi la modernisation du Québec des années 1960, dans un contexte pluraliste et d'affirmation des droits et libertés. Or, ces dernières années, les interrogations et les discours sur les valeurs prennent une particulière importance, et ce dans des milieux très diversifiés, notamment éducatifs, sociaux, de la santé, des affaires et de l'immigration. Bon nombre de sessions de travail et de conférences qui nous ont été demandées depuis la parution du premier rapport de la recherche-action, menée depuis six ans dans les Basses-Laurentides, portaient sur les valeurs.[1]

Dans les milieux d'éducation, plusieurs professionnels estiment que «l'éclatement de certaines valeurs a rendu très difficile, voire impossible à certains égards, l'entreprise d'assurer une formation fondamentale».[2] Quelles sont les attentes des jeunes à cet égard ? Cette question sera traitée en deuxième partie. Dans un premier temps, je rapporterai les résultats de dizaines d'entrevues qualitatives faites auprès d'eux, pour identifier les valeurs qu'ils recherchent, eu égard à leurs défis et dynamiques propres d'adolescents. Il s'agit bien sûr d'une contribution spécifique à la problématique, et qui demande d'être complétée par d'autres perspectives, d'autres types de recherche.

En préambule, il faut signaler que la valeur la plus fréquemment mentionnée par les interviewés de toutes les générations est sans contredit celle du «respect». De la sorte, nous nous trouvons à la source même de toute valeur : «cela, je le respecte», ou «je n'outrepasse pas telle limite». Par définition, **une valeur est ce à quoi un individu ou une collectivité tient le plus parce qu'elle correspond à ses aspirations profondes, à ce qu'il juge essentiel à la conduite de la vie.** Le respect est souvent rattaché à la dignité humaine. Il a donc une portée personnelle et sociale. Il nous semble aussi indiquer le désir actuel de dépasser une culture de la permissivité, en pressentant l'importance de limites posées à la liberté, de fondements des décisions et des comportements. La requête de valeurs s'offre comme un contrepoint essentiel à une société qui multiplie les règles, les lois et les droits. Que valent en effet les lois sans le «sens des valeurs», sans fibre morale ? Sans valeurs intimement respectées, notre société est comme un bateau muni de quantité de cartes géographiques, d'appareils techniques d'orientation sophistiqués, mais sans gouvernail et sans capitaine.

1 Voir Jacques Grand'Maison (dir.), Le drame spirituel des adolescents [C.E.P., 10], Mtl, Fides, 1992; Vers un nouveau conflit de générations [C.E.P., 11], Mtl, Fides, 1992; Jacques Grand'Maison et Solange Lefebvre (dir.), Une génération bouc émissaire [C.E.P., 12], Mtl, Fides, 1993; La part des aînés [C.E.P., 13], Mtl, Fides, 1994. Une synthèse doit paraître en 1995.

2 Yves Laurendeau, «La formation fondamentale : un bilan sommaire», dans Gohier (1990), p. 111-117.

Dans la recherche de nouvelles voies pédagogiques accordées au contexte actuel de changement et d'adaptation des connaissances, des techniques, du travail et des marchés, les membres de ce forum s'interrogent sur le passage d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie du questionnement. Ce passage comporte une dimension éthique, c'est-à-dire qu'il en appelle à l'art de s'orienter, de se diriger, de faire des choix. Il se trouve toujours chez un être humain estimé et reconnu, dans quelque domaine que ce soit, une «compétence éthique», selon le schéma classique de Kant, i.e. une aptitude à définir «ce que je dois choisir, ce que je dois faire, ce qu'il m'est permis d'espérer, de devenir».[3] Ceci concerne au premier chef la question de la formation fondamentale des générations montantes.

LES VALEURS DES JEUNES

En rapport avec le profil de formation fondamentale et les profils de sortie pour les jeunes, au terme de l'école secondaire, voyons d'abord quelles étapes de vie les adolescents ont le défi de franchir aujourd'hui. La recherche-action s'est principalement interrogée sur les orientations sociales, culturelles et spirituelles de la population, avec une attention particulière portée aux crises et aux délais qui surviennent à travers le parcours des âges et des générations.[4]

Autour de 15-16 ans l'adolescent traverse une phase de personnalisation. À la question «à qui, à quoi crois-tu ?», plusieurs interviewés ont répondu : «à moi-même.» Des enquêtes estiment que les jeunes de cet âge sont matérialistes, hédonistes et narcissiques, puisqu'ils se centrent sur un présent court, sur le look et sur le plaisir immédiat. À ce sujet, on ne peut que situer ces attitudes sur l'horizon plus large d'une société où non seulement se retrouvent ces traits, mais qui de plus a fait des adolescents une clientèle-cible privilégiée de consommateurs. L'une des causes du décrochage scolaire repose justement sur la frustration de jeunes qui aspirent à consommer davantage, mais qui ne disposent pas des moyens financiers requis.

Mais allons plus loin. L'adolescent de cet âge rencontre un double défi : s'inscrire dans une société changeante et fragmentée et faire face à sa propre mutation. En ce sens, on voit trop peu les conséquences de longues études menées sans l'exercice de responsabilités sociales, affectives et économiques. Dépourvu de ces lieux d'inscription socio-affectifs, l'adolescent se réfugie dans l'instant et dans le ludique. Tout récemment, une jeune femme terminant des études collégiales en éducation spécialisée, ex-décrocheure, me racontait qu'une expérience de bénévolat auprès d'enfants handicapés l'avait amenée à réintégrer le milieu scolaire. Cet exemple illustre qu'une véritable intégration des jeunes exige des conditions de sortie de soi et de dépassement qui leur permettent d'identifier leurs aspirations profondes, un certain nombre de «valeurs» en somme. Sans ces expériences d'altérité, ils tournent pour ainsi dire sur eux-mêmes; leur imaginaire, très riche et effervescent à cet âge, se rétrécit, et leur intériorité angoissée et en pleine structuration, s'investit dans l'apparence.

[3] Voir le rapport annuel 1989-1990 du Conseil supérieur de l'éducation, p. 35.

[4] Cet exposé réfère en particulier au livre Le drame spirituel des adolescents, p. 47-49; 64-47; 87-89; 90-101.

Beaucoup d'adultes s'étonnent en outre que la jeunesse soit si peu politisée, si passive. En France, on parle de la «Bof ! génération». Mais leur contestation se vit sous la forme d'aspirations à un ordre social plus sain, d'où leur attrait pour les causes environnementales et pacifistes. Notons que plusieurs enquêtes, dont la nôtre, constatent que les jeunes espèrent fonder une famille, qu'ils tiennent beaucoup à leur propre famille, en dépit de son instabilité et de ses ruptures.

Suit le tournant vers la vingtaine, entre 17 et 20 ans, période d'intériorisation, de restructuration et d'identification des options de fond. Chez ces jeunes se trouve une quête de sagesse et d'un horizon de sens, une certaine gravité dans le questionnement moral. La plupart cherchent à bâtir leur cohérence intérieure autour des références très concrètes de la vie, de la nature et de l'écologie. Mais leur culture historique est à peu près absente. À l'égard des appartenances larges, soit la politique, la tradition, la religion, les idéologies, ils sont plutôt méfiants, en même temps qu'on sent chez eux une certaine gestation ou réserve qui ménage des ouvertures possibles. Ils se sont formés un noyau réduit de valeurs privilégiées, dont les plus fréquemment évoquées sont le respect, l'autonomie, l'entraide et les droits fondamentaux. Leurs réseaux relationnels sont courts et affinitaires, la plupart ont peu de temps pour l'engagement social.

Sur le point de quitter le nid familial, ils misent sur eux-mêmes tout en jouant le jeu imposé par la société. Comme bien des membres des autres générations, ils aspirent à l'harmonie et à l'équilibre, mais en se formant une sorte de cocon intérieur qui repousse le conflit, la souffrance, le tragique, voire la finitude. La tension rencontrée chez de nombreux étudiants au niveau collégial, entre le choix pour la formation technico-scientifique et les sciences humaines, pourrait tenir à ce tournant crucial où se font jour de profonds questionnements existentiels et philosophiques, une quête de signification.

LEURS ATTENTES

Voilà en bref quelques traits du visage des jeunes. Il faut maintenant situer ces tournants d'âge et les défis actuels à l'adolescence. Le noeud du drame spirituel des adolescents se formule de la manière suivante : «Il est à la fois difficile pour un jeune d'aujourd'hui de croire aux autres, à l'avenir, à l'amour, à la société et aussi en Dieu.» Cette double crise du croire et de l'altérité se fait jour d'abord dans l'expérience humaine. C'est d'une confiance de base dont il s'agit, et qui prend appui sur des relations signifiantes aux pairs, aux adultes et à la société.

Comment tenir compte de ces régions profondes de l'expérience adolescente dans nos approches et nos interventions ? Le plus souvent, un problème est relié à d'autres problèmes, d'où l'importance de comprendre la personne dans sa globalité personnelle et sociale :

«Ce sont toutes les dimensions de sa vie que le jeune doit assumer. Il ne peut, lui, se séparer en filières parallèles, spécialisées, en se promenant d'un intervenant à l'autre. Il lui faut trouver quelque part des accompagnateurs, des expériences, des lieux où personnellement et communautairement il peut ressaisir l'ensemble de sa vie, de sa personnalité. Ils nous l'ont dit clairement, sans équivoque.»[5]

[5] Le drame spirituel des adolescents, p. 205.

Après la publication du livre sur le drame spirituel des adolescents, nous avons pris connaissance d'une recherche sur la solitude à laquelle le médecin psychiatre Pierre H. Tremblay a participé. La grande surprise de l'équipe fut de découvrir que le groupe d'âge le plus affecté par la solitude était celui des adolescents. Non seulement sont-ils plus nombreux que les personnes âgées à en souffrir, mais en outre ils «vivent leur solitude de façon plus aiguë et dramatique».[6]

À l'instar de notre recherche, la psychologue Louisiane Gauthier observe que les adolescents souffrent de l'absence de repères, du sentiment de fragmentation de la vie, d'absence d'appartenance, de sentiment de vide et de solitude : «l'adolescent des années 90, écrit-elle, fréquente une école qui épouse les incertitudes de cette fin de siècle.»[7]

Au plan relationnel, l'importance des pairs est majeures : l'amitié, comme vous le savez, est une valeur très vitale pour les jeunes. Et il n'est pas toujours facile durant l'adolescence de nouer des relations amicales signifiantes. Mais en outre, les jeunes ont grand besoin de modèles adultes pour construire leur identité. Les parents ont bien sûr un rôle à jouer, malgré la phase de rupture et de distanciation que traverse l'adolescent. Mais on ne saurait trop insister sur l'importance des adultes-tiers. Un juste équilibre se cherche entre les liens avec les pairs et ces adultes.

Ils en appellent à des modèles d'adulte, i.e. à des adultes qui ne jouent pas le jeu de la jeunesse éternelle et tiennent pour importantes les valeurs d'engagement, de durée et de mûrissement. Nous ne sommes pas les seuls à avoir identifié les signes d'une société «adolescentrique» : «après nous le déluge», voilà le message que transmettent plusieurs adultes très centrés sur leur retraite qui semble être leur seul horizon d'avenir. Or, une société qui ne place plus la transmission culturelle, spirituelle, économique au centre de ses préoccupations et de ses investissements se trouve dans une logique de mort plutôt que de vie. Le psychologue Éric Erikson observait qu'une personne parvenue à maturité pouvait dire vers la fin de sa vie : «je suis ce qui me survit.»[8]

Nous avons fait quelques propositions à l'égard de ces rapports entre adultes et jeunes[9] :

1. Certes, ils ont besoin d'espaces de liberté, de créativité et d'initiative, mais autant sinon plus de sécurité, de sentir un contexte social où se vit l'esprit du don et non seulement le «tout le monde se protège de tout le monde»;

6 Entrevue avec Pierre H. Tremblay, «Dans la vie, des relations qui vont de soi, ça n'existe pas» : RND (février 1994 - no 2 pp.) 16-28; 45 % des adolescents se sentent souvent seuls, et 15 % vivent une solitude profonde.

7 L. Gauthier, «La titularisation au secondaire» : Le Devoir (21.12.93).

8 Éric Erikson, Adolescence et crise. La quête d'identité, Paris, Flammarion, 1972, p. 137.

9 Voir Le Drame spirituel des adolescents, pp. 90-101.

2. Nous avons constaté que la méfiance l'emporte souvent sur la confiance, tant dans les relations personnelles que publiques. Or, l'adolescent vit une période de fragilité où la confiance que lui fait un adulte est vitale, pour qu'il puisse parvenir à une saine estime de soi;

3. Le vrai modèle adulte participera à la structuration du jeune en lui offrant quelques repères et aussi des occasions de critiquer, de résister : «il n'y a pas de choix véritable sans possibilité d'adhésion ou de transgression. Sans autorité pour dire la loi, le permis et le défendu, tout est sans cesse à réinventer : une telle situation est pratiquement intenable; par trop insécurisante ... ils ont au moins autant besoin d'être compris que d'être contestés ...»[10] Deux propos d'interviewés sont à ce titre significatifs : «je n'ai personne au-dessus de moi et c'est ma plus grande souffrance»; «papa, des copains j'en ai en masse, mais je n'ai qu'un père». En 1982, Michel Crozier, dans Le Mal Américain, identifiait que la permissivité était une cause majeure de la crise de la transmission dans les milieux d'éducation.[11]

4. Le besoin de modèle suppose que l'on dépasse cette utopie des années 70 que vous connaissez bien : «Plus personne ne transmet rien à personne.» Un jeune interviewé, parmi d'autres, disait : «On finit par se rendre compte qu'on a pris bien des idées ... des convictions de nos parents, de nos profs ...»

5. Les mouvements de jeunes, les groupes où ils peuvent prendre des responsabilités, structurés ou informels, jouent un rôle fondamental dans leur inscription personnelle, sociale et spirituelle. Là-dessus, une remarque. On ne peut faire des adolescents uniquement des victimes, comme il apparaît souvent dans les écrits sur le décrochage scolaire. Si on sait reconnaître leur part dans les succès, on reconnaîtra aussi leur part de responsabilités dans les échecs.

6. Il est important d'offrir des pensées cohérentes et éprouvées. Dans la réflexion menée sur la formation fondamentale et les profils de sortie, on insiste sur le passage d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie du questionnement, sur les stratégies de formation qui initient à une société en perpétuel changement. Par ailleurs, une inquiétude des milieux de l'éducation est de constater que beaucoup d'étudiants qui sortent des écoles secondaires ont appris beaucoup de choses qu'ils ont peine à intégrer, à mettre en pratique, à ressaisir dans leurs liens et dans leur cohérence. On trouve là un problème philosophique. Qui dit éducation dit formation : prendre forme.

Mais comment gérer la complexité, le changement, la mobilité, les choix multipliés, le pluralisme ? Il s'agit de la question fondamentale du rapport entre ordre et chaos. Georges Balandier, anthropologue et sociologue, observe que l'histoire immédiate semble se réaliser comme désordre. Auparavant, le désordre travaillait au dedans d'un ordre de la nature, du monde et du social. Aujourd'hui, c'est l'ordre qui devient improbable. D'où

[10] Le Drame spirituel des adolescents, p. 94; cite Guy Lescanne, 15-19 ans, Paris, Cerf, 1988, pp. 101-102.

[11] Michel Crozier, Le Mal Américain, éd. Sélect, 1982, p. 264.

les demandes compensatrices : certitudes simplistes, substituts de cohérence (astrologie), retour vers l'archaïque.[12]

Là-dessus, nous avons observé que les jeux des adolescents présentent souvent une dimension structurante. Qu'on pense aux gangs de jeunes qui se donnent une hiérarchie, des symboles, des épreuves, des rites d'entrée. Qu'on pense aux jeux tels que «Dragons and Donjons» où les adolescents s'attribuent des noms correspondant à un horizon mythique qui fonde une fonction sociale, des règles très complexes. Ce qui est grave, c'est l'affaiblissement du «sur moi» ou du «super-ego» chez nombre de jeunes qui renvoient la fonction d'autorité au «ça». Ce substitut de structuration crée les mythes écrasants du surhomme, de la toute-puissance, alors que le jeune a souvent peine à départager le jeu et le rêve, de la réalité. D'où, pour une part, croyons-nous, la transformation des jeux de guerres en violence réelle, effective. Comment trouver, tant au sein de la famille qu'au sein de nos écoles, le juste équilibre entre loi et désir, entre réalité et bonheur ?

Il est un terme en éducation dont il faut prendre la mesure : «se construire», personnellement, socialement, moralement et spirituellement. Plus esthétique est le terme «se former». Et cela exige davantage que diverses techniques pédagogiques. Dans le drame spirituel des adolescents, nous avons observé que l'appauvrissement de la fonction initiatique dans nos sociétés avait d'importantes répercussions en éducation familiale, scolaire ou professionnelle. Cette fonction renvoie aux développements qui précèdent sur les attentes des jeunes; elle englobe et dépasse la transmission du savoir et des apprentissages. L'initiation est en son sens premier l'art de transmettre une expérience, un métier, une culture, une spiritualité. En second lieu, elle comporte une connaissance pratique des passages de la vie. Et enfin, elle rend inséparable la construction à la fois personnelle, sociale, culturelle, morale et spirituelle.[13]

Elle appelle aussi une prise en compte de l'imaginaire et de la fonction symbolique. Or, l'imaginaire, coupé de ses racines anciennes, s'est atrophié. Et le monde symbolique est masqué par des artifices techniques. Je vous renvoie ici au film l'homme sans visage, de Mel Gibson. Après avoir vécu une véritable initiation qui le structure et l'aide à se construire, le jeune garçon subit un examen d'entrée dans un collège militaire. Tandis que ses pairs écrivent fiévreusement leurs textes, il réfléchit puis structure tout naturellement sa réponse. Dans ce film, les dimensions de l'imaginaire et du symbolique sont magnifiquement traitées.

Avant de conclure, je dois signaler un résultat malheureux de notre recherche, et qui vous concerne au premier chef. Généralement, chez nos interviewés de tous âges, l'éducation et le travail ne sont pas des valeurs, i.e. qu'ils ne valent pas en eux-mêmes, mais revêtent une fonction instrumentale : «Ils servent à obtenir» une job, un salaire, un diplôme, etc. Est-ce que l'appauvrissement de la fonction initiatique dont il vient d'être question aurait quelque chose à y voir ?

[12] Georges Balandier, «Culture plurielle», dans : Daniel Mercure (dir.), La culture en mouvement. Nouvelles valeurs et organisations, Québec, PUL, 1992, p. 41.

[13] Voir la vidéocassette Transmission et initiation (et cahier d'animation), produite par J. Grand'Maison et S. Lefebvre, Faculté de théologie et Services audiovisuels de l'université de Montréal; pour information : Alain Durocher, (514) 432-9742.

CONCLUSION

Il nous semble que les grands problèmes actuels, y compris au plan de la formation fondamentale, sont surtout philosophiques. Dans l'un des articles du dossier de presse qui accompagne les documents du présent congrès, un professeur de mathématique écrit :

«On doit faire des sciences et des maths au cégep pour combattre la pensée magique ... la méthode scientifique s'oppose à la pensée magique en ce qu'elle met l'accent sur la notion de fait et sur la notion de preuve aussi bien mathématique qu'expérimentale.»[14]

Or, notre enquête nous montre que la pensée magique atteint toutes les couches de la société, toutes les classes sociales et tous les corps professionnels. Tout récemment, le biologiste Pierre Couillard et l'astrophysicien Gilles Beaudet s'inquiétaient de la pauvreté de la pensée critique de leurs étudiants, malgré qu'ils soient rompus à la méthode scientifique.[15] L'appauvrissement du jugement critique ne tient pas uniquement à une culture scientifique insuffisante, mais au peu de formation de la pensée logique, à l'abandon des perspectives de sens, existentielles et spirituelles à la vie privée, sans perspective critique, sans tradition éprouvée et sans mémoire, comme s'il s'agissait de résidus de l'expérience humaine.[16]

Certes, la capacité de poser les bonnes questions est vitales dans le monde actuel du travail, mais pas sans structuration de base. La grammaire est à ce titre significative. Elle ne change pas, elle demeure. Mais sur cette base peuvent s'édifier des idées, des pensées, des poèmes, des créations. On ne peut jouer les grandes oeuvres pianistiques sans avoir fait des centaines de fois ses gammes. Et ces grandes oeuvres n'auraient pu voir le jour sans une profonde connaissance du contrepoint et de l'harmonie, quitte à en enfreindre ensuite intelligemment les règles !

14 Voir Bernard Courteau, «Échec aux maths» : Le Devoir (24.09.93)

15 Voir «L'Université face aux pseudosciences» : Forum (semaine du).

16 Voir Jocelyn Létourneau, «Critique de la raison technocratique», dans : Fernand Dumont (dir.), La Société québécoise après 30 ans de changements, IQRC, 1990, p. 355 : Le jeune chercheur s'en prend à une certaine technocratie en ces termes : «La religion, apparentée à une forme d'encadrement de la servitude d'un peuple, devient pour sa part le foyer vers lequel sont dirigées toutes les vexations éprouvées par une collectivité (une génération) qui tend à se représenter dans la position de celui qui accède à un statut supérieur. Toute autre dimension est volontairement refoulée, sinon violemment combattue ... Tout le domaine symbolique, qui continue pourtant d'être largement structurant de l'intersubjectivité sociale, est associé à l'idée rebutante de traditionalisme et renié dans la mesure où toute pratique (de cet ordre) est à l'opposé de l'être collectif moderne en train de se constituer. Aussi la figure que nous gardons de l'être collectif québécois des trente dernières années est-elle brisée, amputée, aliénée ... La religion et le traditionalisme étant les matrices d'une anti-société qu'il est impératif de quitter pour ne jamais plus y revenir.»

À cet égard, et en terminant, permettez-moi de rappeler une dimension interne du questionnement, évoquée dans vos documents de réflexion, qui est l'art du jugement. Dans le troisième rapport de recherche sur les premières générations du baby-boom (35-50 ans), il en est question en ces termes :

«Certes, une transmission réduite à une reproduction pure et simple de modèles figés méritait d'être remise en cause dans une histoire, une culture et une société qui avait à se renouveler profondément comme ce fut particulièrement le cas chez nous dans la période d'après-guerre. Plus qu'un rattrapage de la modernité, il fallait une sorte de saut qualitatif, celui de devenir acteurs d'une histoire à faire et non plus à subir, dans le fatalisme, sinon dans la résignation. Cela nous l'admettons sans peine et nous y souscrivons sans réticence. Redisons-le, à ce chapitre, ce n'est pas cette modernité que nous contestons ici, mais sa dégradation. De même, nous nous refusons tout autant à une idéalisation du passé, de la société traditionnelle. Mais nous avons le souci d'en retracer et d'en retenir ce qu'il y avait de meilleur. Pour nous expliquer, nous allons prendre un exemple à la fois simple et éclairant qui en appelle au meilleur de la modernité et au meilleur de notre héritage culturel. Voyons d'abord le côté critique.

Il s'agit de l'étonnante éclipse du «jugement». Dans le «meilleur» de l'éducation familiale traditionnelle, on accordait beaucoup d'importance au jugement, à cette capacité de bien évaluer les raisons et les conséquences de ses gestes dans la conduite de la vie. C'était une sorte de philosophie populaire tissée d'un ensemble de touches inséparables : le bon sens, la civilité, la rectitude de conscience et aussi son examen, l'à-propos du comportement par rapport aux moeurs et coutumes de temps, la correspondance entre les moyens et les fins, les vertus cardinales de prudence, de justice, de tempérance, de force, le caractère sacré du respect, la mémoire de proverbes qui fournissaient un précieux bagage de repères pour une sagesse pratique et quoi d'autre encore ! On disait de quelqu'un avec admiration : voilà un homme, une femme de jugement, de bon conseil. C'était la marque principale de parents qui savaient bien éduquer leurs enfants.

Cette référence au jugement a disparu du vocabulaire courant depuis les années 60, comme si elle avait été vouée aux oubliettes d'un passé révolu. Incroyable paradoxe quand on sait qu'au moment de notre modernisation, une des grandes revendications était justement de désormais penser, juger, choisir, décider par soi-même. C'était un progrès indéniable. Et pourtant au même moment, se produisait l'éclipse de cette référence au jugement et la disparition des pratiques éducatives d'apprentissage du jugement, aussi bien dans les familles qu'à l'école. Cela devait être remplacé par les connaissances, les techniques objectives comme seul lieu de certitude et de vérité. Même la référence aux valeurs était considérée comme du relent d'un vieil humaniste éculé et d'une mentalité de droite.

Jugement, conscience, valeurs, vertus, tout cela appartenait à l'ancien régime de chrétienté, cette grande noirceur honteuse dont il n'y avait rien à retenir. La grande majorité de la population a suivi ce mouvement de rejet global sans examen, sinon sans souci ou intérêt, pour décanter ce qu'il y avait de bon dans l'héritage culturel reçu.

Cet aveuglement est une des causes de la pauvreté de notre pédagogie collective du changement historique. En celui-ci comme dans la science, on ne se renouvelle pas sans confrontation aux acquis, même dans le cas de ruptures radicales ou de chemins nouveaux, inédits. Si nous avions mieux décanté notre héritage culturel, nous aurions découvert que la modernité, plus que l'ancien régime, exigeait un renforcement de la formation du jugement. Celui-ci est encore plus impératif pour l'exercice de la fonction critique si importance dans une culture démocratique.

Si l'on avait vraiment renouvelé ce bon côté de l'héritage reçu, dans les familles en tout cas, on aurait mieux compris le caractère précieux d'une initiation progressive à l'exercice du jugement dès la petite enfance. On aurait été plus critique, aussi, face aux utopies du laisser-faire de Spock, de cette complaisance à laisser l'enfant obéir à toutes ses pulsions, à tous ses désirs. Cette absence de discernement critique de la part des adultes n'est pas étrangère au règne de l'éternel enfant-roi, souvent tyrannique et hyper-fragile que nous avons connu par la suite.

L'éclipse du jugement, de sa formation, de ses traditions initiatiques allait durer jusqu'à aujourd'hui avec les conséquences désastreuses que l'on sait, ou que l'on reconnaît sans en identifier les véritables sources ... et déraisons!

Écoutons ce jeune de la trentaine en quête d'une sagesse dont il sent le besoin, tout en rugissant contre ses aînés qui n'ont pas su la lui transmettre :

«Jamais, à la maison chez nous, il n'a été question de jugement, d'exercice de jugement. Tout le monde à la maison marchait avec ses émotions, ses désirs. Évidemment il y avait des règles du jeu pour que ça soit viable. Mais de jugement, pas question. Pas plus à l'école. Plus tard, dans mes études, et aussi dans mes travaux scolaires, il était interdit d'exercer un jugement de valeurs. C'était pas scientifique, pas objectif, donc pas vrai. Matter of fact, that's it, that's all. Toute ma dite formation universitaire s'est faite dans ce rationalisme étroit, ce positivisme bête à en pleurer. À côté de cela dans la vie courante, dans les médias, c'était l'émotion qui servait d'authenticité, de vérité, de certitude. Le feeling t'apportait tout. Partout autour de moi, il n'était jamais question de jugement. Le jugement, ce n'était qu'une affaire de droit, de juge. Vous êtes-vous demandé pourquoi tout aboutit à la cour aujourd'hui ? Quelle sorte de démocratie vous pouvez avoir, si la majorité des citoyens n'ont pas de jugement ? J'exagère un peu, mais pas tellement. Le jugement défait, c'est le sens qui fout le camp, surtout le sens de la vie. On ne sait plus comment y avoir accès...».

Ce diagnostic d'un jeune adulte moderne, instruit, qui découvre l'importance du jugement, de la sagesse est une critique implacable et juste qui aide à comprendre la crise de la transmission et bien d'autres problèmes actuels. On s'est remis à parler récemment des valeurs, mais sans l'assise philosophique minimale et les pratiques éducatives qui initient au jugement, dans la famille comme à l'école et aussi dans les médias. Le jugement tient d'un long apprentissage, d'une patiente initiation, d'une rude conquête. Qui a rappelé cela au cours des trente dernières années ? Que des jeunes en sonnent l'alarme, il y a de quoi s'interroger.»[17]

[17] Jacques Grand'Maison, «Famille et parentalité», dans : Une génération bouc émissaire, p. 167-169.

CONFÉRENCE

Jean-Pierre Astolfi
professeur de Sciences de l'Éducation
Université de Rouen

LES QUALITÉS DU CURRICULUM OPTIMAL ET LA NÉCESSAIRE MUTATION PÉDAGOGIQUE

Pour évoquer avec vous la question des qualités d'un curriculum optimal, je dirai pour commencer à quel point j'adhère à la position déjà exprimée par le CPIQ : «Oui à une réforme articulée, cohérente et planifiée, mais non à une réforme précipitée, improvisée et sans vision à long terme de l'éducation à offrir aux jeunes». Je pense en effet qu'en matière de renouvellement curriculaire, la précipitation est toujours mauvaise conseillère. Un des enjeux de ce forum, c'est précisément de prendre le temps de la concertation, de prendre le temps du détour, de prendre le temps de l'analyse. Autrement dit, il n'y a pas le feu... surtout si c'est pressé! Je vois à cela plusieurs raisons que je voudrais préciser pour introduire mon propos.

a) Les décisions curriculaires doivent faire l'objet d'une large expérimentation sociale. Nos sociétés de la fin du XXe siècle sont caractérisées par la juxtaposition et la cohabitation d'idéologies différentes, quelquefois contradictoires. Les débats sur l'éducation s'en ressentent; ils en sont même d'excellents indicateurs. C'est une première raison pour prendre son temps : celui du débat démocratique sur les objectifs, les finalités et les valeurs de l'école. Ce débat ne doit pas rester confiné dans une sphère de spécialistes et de responsables, mais diffuser largement au sein du corps social si l'on veut éviter les réactions de rejet;
b) Il est important de construire un curriculum cohérent et non une simple mosaïque, un puzzle d'éléments hétérogènes, plus ou moins bien agencés. La tentation, en effet, est toujours grande de commencer par de grands principes généreux et consensuels, après lesquels... on arrive aux choses sérieuses, en laissant revenir au galop les points de vue disciplinaires, les cloisonnements catégoriels, quelquefois les réactions corporatistes. Un projet curriculaire ainsi conçu et la chose n'est pas rare revient à un art de l'«habillage», masquant mal la diversité des plumes successives et l'état d'un rapport de forces;
c) On tend toujours à sous-estimer le besoin d'analyse didactique des contenus qu'on se propose d'inscrire dans un curriculum. Certains concepts à enseigner semblent s'imposer sur le mode de l'évidence, d'autres résultent d'une tradition bien établie. Or, il ne suffit pas d'inscrire un libellé notionnel dans un programme pour que l'on sache exactement, non seulement comment l'enseigner, mais d'abord ce qu'il y a réellement à enseigner. La recherche didactique laisse rarement indemne l'objet théorique qu'elle analyse, elle ne se réduit jamais à rechercher de nouvelles procédures d'enseignement à contenus constants. Là encore, prendre le temps s'avère un bon moyen finalement d'en gagner.

C'est surtout de ce dernier point de vue didactique, qui correspond à ma formation et à mon domaine de recherche, que je me placerai pour vous proposer cinq pistes de réflexion pour un curriculum optimal, que j'énonce tout d'abord :

- Tout curriculum s'appuie sur un modèle pédagogique plus ou moins conscient, qui gagne à s'expliciter;

- Le curriculum optimal doit tenir compte du fait que les concepts essentiels se construisent dans le long terme scolaire;

- Le curriculum optimal doit intégrer l'idée d'obstacle à l'apprentissage dans la définition même de ses objectifs;

- Le curriculum optimal ne doit pas être cumulatif mais structurant, cette fonction de structuration étant de plus en plus une fonction première et irremplaçable de l'école;

- Le curriculum optimal doit modifier non seulement les savoirs et les stratégies didactiques mais aussi, et peut-être d'abord, le rapport que les élèves établissent avec le savoir.

1. LE CURRICULUM ET LES MODÈLES PÉDAGOGIQUES

Si les méthodes pédagogiques sont infiniment variées et toujours renouvelées, il est possible de les caractériser par un petit nombre de modèles sous-jacents, si l'on donne au mot modèle toute sa force : celle qui consiste de passer de l'observation à l'interprétation. Il paraît possible, beaucoup d'auteurs s'y sont essayés, de décrire, au-delà de la nébuleuse anomique des pratiques quotidiennes, un petit nombre de configurations assez stables qui permettent d'en dégager le sens. Pour ma part j'en distingue volontiers trois, sans prétendre, ce faisant, épuiser la question.

Un premier modèle est celui de la transmission. C'est lui qui est à l'oeuvre chaque fois que le curriculum implique une communication par émission-réception. Et cela quels qu'en soient les habillages modernisés, audiovisuels ou informatiques notamment. Il n'y a pas à rejeter ce modèle, qui sert trop facilement de repoussoir aux innovateurs. C'est un modèle puissant et économique, qui permet de diffuser une information conséquente, en temps limité, à un public très large, et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle je l'emploie avec vous! C'est sans doute en raison de ces qualités potentielles qu'il s'avère si résistant aux changements pédagogiques. Mais il ne s'agit que de qualités potentielles : le problème n'est pas d'en disqualifier le principe, mais d'analyser les conditions de son efficacité et d'examiner si celles-ci sont remplies dans le cadre de la scolarité obligatoire. Il suppose par exemple que les apprenants aient effectué une démarche positive pour être en état de projet, qu'ils possèdent des structures intellectuelles similaires à celles de l'enseignant (même si les connaissances particulières de l'exposé sont dissymétriquement distribuées) pour que la logique expositive puisse fonctionner, que l'information dispensée prenne appui sur des connaissances parcellaires, déjà disponibles mais peu structurées, etc. Ces conditions sont-elles réellement celles de l'école d'aujourd'hui?

Un second modèle dérive du conditionnement d'origine behavioriste. Il est à l'oeuvre chaque fois qu'on découpe la tâche en étapes planifiées et hiérarchisées. Le prototype en est fourni par l'enseignement programmé ou par l'EAO, mais il oriente plus largement la pédagogie par objectifs, le travail par habiletés ou compétences, la pédagogie de maîtrise, etc. Il structure aussi de façon plus diffuse les méthodes basées sur une succession d'exercices structuraux, de «drills», etc. Ce modèle paraît bien convenir aux enseignements à caractère technique ou professionnel, pour lesquels la durée didactique est assez courte, les objectifs peu nombreux, le cadre d'apprentissage finalement assez circonscrit. Il pose d'autres problèmes dans l'enseignement général, notamment à cause du trop grand nombre d'objectifs opérationnels auxquels on parvient vite, ce qui fait «imploser» les contenus et perdre le sens des activités. J'y reviendrai. Mais ce modèle est pourtant orienté par la réussite scolaire, dans la mesure où, en décrivant des comportements attendus réalistes, il se donne les moyens d'en évaluer l'obtention effective.

Le modèle constructiviste considère, pour sa part, l'apprentissage comme une réorganisation conceptuelle dans la tête de l'élève. Il revient à l'aspect mentaliste qu'avait voulu écarter le behaviorisme et sa «boîte noire», et s'intéresse davantage aux processus intellectuels qu'aux seuls produits terminaux. Plutôt que de chercher à éviter l'erreur, il s'en fait volontiers une alliée pour faire prendre conscience aux élèves des transformations intellectuelles qu'ils doivent introduire. «Vos erreurs m'intéressent» dit en substance un professeur adepte du modèle constructiviste. Ce modèle est aujourd'hui le plus valorisé, dans la littérature disponible sinon dans les pratiques.

Évidemment, ces trois modèles ne doivent pas être pensés en termes de tout ou rien, et peuvent se combiner diversement sur le terrain. J'ai dit qu'ils fonctionnent comme des cadres d'analyse pour comprendre ce qui fonde la diversité des méthodes pédagogiques. Mais on en dissoudrait l'intérêt, si l'on multipliait les intermédiaires. Si combinaison il y a, il faut examiner comment elle s'effectue et quelle est la logique dominante. Des choix ont à être faits dans ce sens lors de l'élaboration d'un curriculum, faute de quoi on laisse perdurer l'opposition, décrite par Philippe Perrenoud entre curriculum formel (celui du texte officiel), curriculum réel (celui des pratiques quotidiennes) et curriculum caché (celui des valeurs et finalités sous-jacentes). Le choix des modèles n'est d'ailleurs pas seulement, ni peut-être d'abord, fondé sur l'efficacité didactique, mais aussi sur des finalités éducatives et des valeurs. Gérard Fourez insiste beaucoup, à l'Université de Namur, sur cet aspect des choses, jugeant tout à fait inévitables et légitimes ces choix de finalités, mais il plaide pour qu'on les explicite et les discute socialement.

2. LES CONCEPTS SE CONSTRUISENT DANS LE LONG TERME DES APPRENTISSAGES

La centration sur le traitement des erreurs que propose le modèle constructiviste conduit à en rechercher systématiquement le sens, là où une «pseudo-psychologie de l'élève» fournit trop vite les fausses réponses qu'on connaît : problèmes d'attention ou de concentration, absence de volonté, influence néfaste de la télévision ou des vacances... La liste est aussi classique que déprimante, mais elle ne fournit aucun cadre

utile pour fonder les interventions didactiques. Disons plutôt qu'elle permet de justifier l'impuissance en renvoyant les difficultés à des causes internes à l'élève ou à des causes sociales, sur lesquelles la pédagogie n'a pas prise.

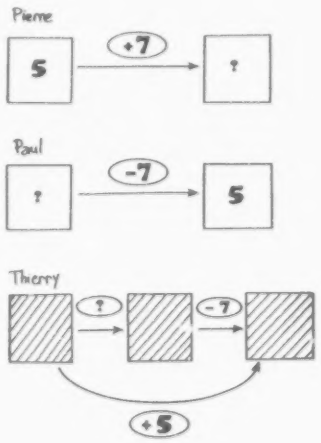
Les recherches récentes inversent cette perspective. Sans nier le poids des variables psychologiques et sociologiques sur l'acte d'apprendre, elles s'efforcent de dégager un sens didactique aux erreurs. Elles s'emploient à comprendre les difficultés si régulièrement décrites, à partir de la structure du savoir lui-même. En s'obligeant à «décortiquer» ainsi les contenus enseignés, elles rendent intelligibles certaines erreurs, autrement imperceptibles, faute d'un cadre d'analyse correct.

Un exemple classique en est fourni par les études de Gérard Vergnaud. Ce psychologue et didacticien des mathématiques s'est particulièrement illustré dans l'analyse des difficultés de conceptualisation des structures additives. Et il l'a fait à partir d'exemples d'apparence très simples : les problèmes variés qui mobilisent tous la même opération arithmétique 5+7 = 12. Ce qui paraît curieux, c'est que certains de ces problèmes sont massivement réussis dès l'âge de six ans, alors que d'autres font échouer la moitié des élèves de quatorze ans. Tout cela pour mettre en oeuvre la même et, apparemment banale, opération d'addition. Il a souvent proposé, par exemple, les trois problèmes suivants :

Pierre a 5 billes. Il joue et en gagne 7. Combien en a-t-il maintenant?

Paul vient de jouer aux billes. Il a perdu 7 billes et il lui en reste maintenant 5. Combien en avait-il avant de jouer?

Thierry joue deux parties successives. Il perd 7 billes à la seconde, mais son gain total à l'issue des deux parties est de 5 billes. Combien en avait-il gagné à la première partie jouée?



Dans les trois cas, répétons-le, la réponse est 12. Mais c'est beaucoup moins évident pour le troisième problème, même quand on connaît la solution! Déjà, l'énoncé est plus long, et il faut le relire deux fois pour être sûr de l'avoir bien compris...

Le premier problème (Pierre) ne présente, lui, aucune difficulté car il correspond à la conception primitive de l'addition comme un gain, comme la croissance d'une quantité. Bien des enfants qui ont joué aux billes, savent le résoudre même avant six ans. Le second problème (Paul) est un peu plus difficile, et Vergnaud nous dit qu'à sa solution correspond un décalage statistique d'un an et demi, ce qui n'est pas négligeable. En effet, on doit ici appliquer une opération d'addition dans un problème où il est question de perte, ce qui est contre-intuitif. La solution consiste à partir de l'état final (les 5 billes qui restent après la partie) et à y appliquer «en remontant le

temps», une transformation réciproque de celle que propose l'énoncé. Cela suppose l'usage de ce que Piaget a appelé la réversibilité opératoire. Quant au troisième problème (Thierry), il ne peut être résolu ni en partant de l'état initial, ni en partant de l'état final, dans la mesure où on ne sait rien de ces états! Les données portent uniquement sur les transformations et sur la composition de ces transformations. C'est beaucoup plus abstrait. Si j'exprimais différemment ce problème, il serait peut-être plus facilement compréhensible : combien Thierry doit-il avoir gagné de billes à la première partie pour que son gain net soit de 5 billes à la fin du jeu, malgré une perte de 7 à la seconde partie? Douze évidemment! Mais, à aucun moment, on ne sait quoi que ce soit sur la valeur de son stock de billes.

Le schéma précédent, emprunté à Vergnaud, montre que si l'opération arithmétique est bien la même pour les trois problèmes, les opérations logiques à mettre en oeuvre sont de plus en plus complexes du premier au troisième. Or, cela ne saute pas aux yeux avant d'en faire l'analyse précise, et il pourrait bien s'agir de trois exercices situés les uns derrière les autres, à la fin d'un même chapitre relatif à l'addition. Dans ce cas, quand les élèves échoueraient au troisième, il nous serait plus spontané de penser qu'ils manquent de persévérance et de concentration que de repérer les différences objectives de structure. De la même façon, on pourrait comparer les deux problèmes suivants, que j'emprunte à la thèse de Bernard Rey :

J'avais 10 billes; j'en ai perdu 4; combien m'en reste-t-il?

J'ai 4 francs; je voudrais m'acheter un stylo à 10 francs; combien me manque-t-il?

Un même modèle mathématique s'applique aussi à ces deux situations, mais ce n'est là qu'un aspect des choses. C'est évidemment celui qui saute aux yeux de l'instituteur quand son projet est de faire comprendre les divers usages de la soustraction. Mais il est vraisemblable que de nombreux élèves donneront des significations différentes aux deux problèmes. Dans le premier cas, il s'agit d'une perte, dans le second, d'un espoir ou d'une attente. Je peux aussi interpréter les deux situations sur le mode réaliste, et dire que si j'ai perdu 4 billes sur les 10 que j'avais, j'ai la possibilité de dénombrer celles qui me restent sans besoin de calculer, alors que dans l'autre situation, le calcul est indispensable, justement pour déterminer ce qui me manque. Bref, les recherches didactiques font apparaître que bien des exercices qui paraissent équivalents ne le sont pas, et qu'il est souvent possible de hiérarchiser les conditions de leur réussite.

La conclusion à tirer en matière d'élaboration curriculaire, c'est qu'il est essentiel de déterminer, dans chaque discipline, un petit nombre d'objectifs-noyaux, dont l'atteinte est à suivre, à contrôler, à surveiller, à réguler dans le long terme des apprentissages. Cela conduit à un recentrage des contenus enseignés, mais à un recentrage qui ne soit pas réducteur ni simplificateur. A un recentrage qui, passant par l'identification de concepts clés, aide à mieux dégager le sens des contenus que chaque discipline enseigne.

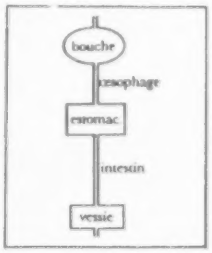
3. APPRENDRE PAR DÉPASSEMENT D'OBSTACLES

Comment déterminer de tels objectifs-noyaux? Peut-on se fier uniquement à l'analyse a priori des contenus disciplinaires pour y parvenir? Ce serait oublier une autre dimension essentielle des apprentissages scolaires, c'est que le savoir est précédé, dans la tête des élèves, par des représentations qui occupent la même «niche écologique» et qui leur servent de système personnel d'explication.

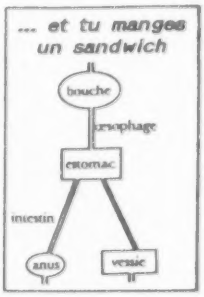
On sait que c'est là un thème majeur des recherches didactiques des quinze dernières années. Par rapport à chacun des concepts à faire acquérir, on a pu caractériser les conceptions que s'en font les élèves. Les travaux ont porté par exemple sur les représentations des forces qui s'exercent sur une balle qu'on lance et qui retombe, sur la circulation du courant dans un circuit électrique, sur les idées relatives à la fécondation et à la fabrication des bébés. Je n'en évoquerai ici qu'un, qui a fait encore récemment, l'objet d'investigations auprès de publics ayant achevé leurs études secondaires et qui se préparent à devenir... enseignants!

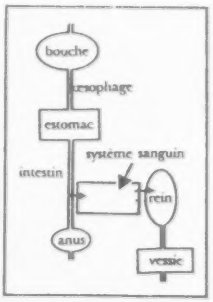
On leur demande simplement de dessiner le trajet dans leur corps d'un verre de bière qu'ils viennent de boire. La figure suivante est éloquente. Une fraction importante de ces étudiants, qui ont suivi les enseignements de biologie jusqu'au baccalauréat, qui savent beaucoup de choses sur la biologie moléculaire, les neurosciences et l'immunologie, répondent en employant un modèle de type «tuyauterie continue» entre l'appareil digestif et l'appareil excréteur! Très peu font état de la nécessité pour les nutriments de passer au travers de membranes (intestin, vaisseaux sanguins, reins). Très peu finalement intègrent l'idée d'un milieu intérieur de l'organisme. La figure montre aussi que si l'on modifie légèrement la question posée, en ajoutant un sandwich qu'on mange au verre de bière qu'on boit, les dessins, dans une proportion importante, font état d'une bifurcation, au niveau de l'estomac, où se séparent les produits solides éliminés par l'anus et les produits liquides acheminés vers les reins. A quoi cela sert-il, dans ces conditions, de manger et boire tous les jours?

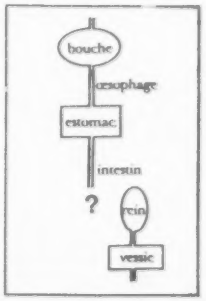
« Tu bois un verre de bière ... »



... et tu manges un sandwich







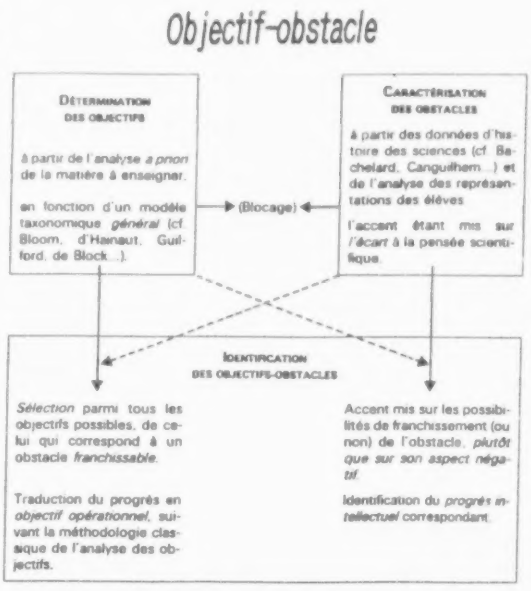
Il est frappant de constater à quel point ces conceptions résistent et traversent inchangées la scolarité, jusque chez les étudiants dans leur propre domaine de spécialité. Il est troublant aussi de noter de nombreuses convergences entre ces

représentations récurrentes et les idées qui ont eu cours dans l'histoire de la discipline, même si une homologie terme à terme est impossible.

En évoquant ces travaux assez connus, je cherche à insister sur le point suivant, qui me paraît essentiel et trop souvent sous-estimé. C'est qu'apprendre ne se manifeste pas seulement par des acquisitions et des enrichissements conceptuels (ce sur quoi insistaient les exemples mathématiques précédents), mais aussi par des transformations intellectuelles. Si nous sommes prisonniers de préconceptions, l'apprentissage nécessite ce que Bachelard a appelé une catharsis, une rupture épistémologique avec la connaissance commune antérieure. Autrement dit, il y a des obstacles au coeur même de la connaissance, et l'apprentissage suppose leur franchissement. Mais attention, l'obstacle n'est pas un «blocage» ni un simple «incident» de fonctionnement. C'est sans doute l'acte intellectuel, essentiel et incontournable, pour accéder à une conceptualisation nouvelle.

Contrairement à ce que suggère l'étymologie, l'obstacle n'est pas ce contre quoi viendrait «buter» la pensée : il est dans la pensée elle-même qui doit se réformer. La psychologie de la forme employait, elle, le terme «d'insight» pour décrire le renouvellement de vision qui se produit quand on franchit l'obstacle (à la manière dont des figures ambiguës peuvent être interprétées de manières différentes).

Cette dimension devrait être aussi intégrée dans la réflexion curriculaire. J'évoquais tout à l'heure la nécessité de définir un petit nombre de concepts-clés, d'objectifs-noyaux qui donnent du sens aux contenus disciplinaires. Et je m'interrogeais sur le fait de savoir s'ils pouvaient être définis par la seule analyse a priori des contenus disciplinaires. Il paraît maintenant clair que la réponse est négative et qu'il faut s'affranchir des origines behavioristes de l'idée d'objectif (verbes d'action, être capable de, boîte noire, etc.). Les objectifs les plus importants sont sans doute ceux qui nécessitent cette conversion de la pensée qu'exige le franchissement



d'un obstacle et c'est là tout l'intérêt, je crois, du concept d'objectif-obstacle introduit en didactique des sciences par Jean-Louis Martinand.

La pédagogie par objectifs ne définit que des objectifs possibles, souvent trop nombreux, mais elle fournit peu d'indications pour effectuer une sélection parmi eux. Avec les objectifs-obstacles, l'idée est justement de sélectionner ceux qui seront pédagogiquement plus «intéressants» que d'autres, parce qu'ils correspondent à un progrès intellectuel identifiable chez les élèves. Ainsi, c'est en combinant la réflexion sur les contenus enseignés pour en dégager les difficultés intrinsèques avec celle sur les obstacles que rencontrent les apprenants, qu'on peut identifier, pour chaque discipline enseignée, un petit nombre de points-clés conceptuels autour desquels organiser un curriculum cohérent.

4. L'ÉCOLE, COMME LIEU DE STRUCTURATION DES SAVOIRS

On dit que l'école se trouve de plus en plus concurrencée par d'autres sources et canaux d'information et c'est sans doute vrai. Mais le flux informationnel de plus en plus dense tend à nous submerger sans fournir de véritables savoirs. Comme dit Antoine Prost, le magister n'est pas le speaker : le téléspectateur ne dispose d'aucun savoir sur le temps qu'il fait; il est simplement informé... et crédule. On sait que tout l'effort de diffusion des savoirs (par la télévision, la muséologie ou la vulgarisation) profite d'abord à ceux qui disposent de structures conceptuelles pour les accueillir. Les autres sont seulement traversés par ce flux dont ils retiennent peu de choses. Le rôle spécifique de l'école n'est-il pas de construire ces structures d'accueil sur lesquelles vont pouvoir s'accrocher les informations qui diffusent socialement? Ce serait alors la justification essentielle de ce «recentrage non réducteur» sur les concepts-clés et les objectifs-obstacles que j'évoquais tout à l'heure.

Cela se trouve renforcé par ce qu'on sait aujourd'hui du fonctionnement de la mémoire. Dans un article classique intitulé «Le nombre magique 7 (plus ou moins 2)» George Miller décrivait dès 1956 les limites drastiques auxquelles est soumise notre mémoire à court terme. Toutes les expériences de psychologie montrent qu'autour de 7 éléments existe un seuil, au-delà duquel nous devons procéder différemment. Pour résoudre un même problème, experts et novices ne fonctionnent pas de la même manière, comme l'ont montré les travaux classiques sur le jeu d'échec. Si l'on demande aux uns et aux autres de mémoriser la position de pièces sur un échiquier abandonné en cours de partie, et de la restituer au bout de quelques minutes, il est clair que les performances de l'expert seront radicalement supérieures. On pourrait penser que c'est l'entraînement qui a conduit chez lui à élargir l'espace de traitement des données en mémoire (ou comme on dit encore l'empan mnésique), cela l'aidant à mieux mémoriser. En fait, il n'en est rien. Car, si maintenant on soumet experts et novices à un test comparable, mais où les pièces de l'échiquier sont disposées au hasard, alors l'avantage précédent de l'expert s'effondrera : il se trouve ramené aux performances du commun des mortels.

On comprend mieux comment fonctionne la mémoire de travail (il vaudrait mieux dire la mémoire au travail), pour augmenter ses performances tout en restant tributaire du fameux nombre magique 7 (+ ou - 2). Le propre de l'expert, ce n'est pas d'augmenter l'empan, mais de structurer l'information de façon telle que puisse entrer plus de choses dans la même limite mnémonique. Car ce n'est pas une limite physique en termes de nombre de signes ou de bits, mais une limite sémantique en terme d'effet de sens. En fait, tout dépend de ce qui pour chacun «compte pour 1» dans la situation! Pour le novice, c'est chacune des pièces qui compte pour 1, alors que pour l'expert c'est l'ensemble de l'échiquier, pris comme un tout, dès qu'il reconnaît un type de partie. Evidemment, quand on place les pièces au hasard, on l'empêche de construire du sens et la performance chute immédiatement. Les spécialistes emploient le mot «chunking» pour décrire ce processus d'assemblage, de compaction de l'information : ce dont on arrive à «faire une bouchée».

On ne réalise pas assez que ces phénomènes fonctionnent aussi en situation didactique, où c'est l'enseignant qui se trouve en position experte et l'élève en position novice. Tous deux ne découpent pas la réalité de la même façon. Là où le maître sait dégager deux ou trois idées importantes à partir desquelles il oriente sa progression, l'élève met sur le même plan les très nombreux éléments qui se succèdent : notions de base, exemples, rappels d'autres leçons ou évocations de l'actualité. Or, celui qui comprend une leçon, c'est justement celui qui ne met pas tout sur le même plan, c'est celui qui hiérarchise, celui qui, à certains moments, anticipe sur ce qu'on lui dit pour comprendre où il va et qui, à d'autres moments, récapitule mentalement les choses pour les éclairer rétrospectivement.

De très nombreuses activités didactiques mettent (involontairement) les élèves en situation de surcharge cognitive, c'est-à-dire hors d'état de gérer la situation. C'est classique dans l'apprentissage de l'orthographe où les performances sont souvent meilleures en dictée qu'en rédaction. Là encore, il est trop facile de parler d'inattention ou de concentration insuffisante des élèves, quand des faits plus objectifs rendent mieux compte des difficultés. La rédaction s'effectue à tâches partagées, l'orthographe n'étant que l'une d'elles (à côté de la recherche des idées, de leur planification, de la recherche syntaxique...), alors que la dictée permet de concentrer tout l'espace de traitement sur la seule recherche de la bonne forme graphique.

Revenons à la question du curriculum et demandons-nous maintenant ce qui peut y faciliter le «chunking», dont nous venons de voir l'importance décisive. Quelles sont les activités et les moments qui, au-delà de la présentation des notions successives et des exercices d'application, permettront d'effectuer la nécessaire compaction? Le paradoxe, c'est qu'il s'agit là d'une activité intellectuelle de haut niveau (qu'on pourrait sans doute rapporter aux niveaux 5 et 6 de Bloom) et qu'elle est curieusement laissée à la responsabilité privée de l'élève, à son travail personnel hors de la classe.

5. L'IMPORTANCE DU RAPPORT AU SAVOIR

Faute de pouvoir saisir les enjeux essentiels de bien des leçons, les élèves sont souvent obligés d'établir avec le savoir de simples rapports stratégiques. La logique de l'apprendre fait place à d'autres logiques plus rudimentaires, celle du faire et celle du

réussir. Philippe Perrenoud ou Bernard Charlot ont bien montré comment la classe effectue, les unes derrière les autres, la série des tâches demandées, sans se soucier outre mesure de leur sens, sans les vivre comme des stratégies d'appropriation intellectuelle. Les élèves en restent alors à l'utilitaire, fonctionnent à l'économie, au minimalisme, usent parfois des astuces les plus cyniques...

Mais le plus grave est peut-être qu'enseignants et parents n'agissent pas très différemment. Les premiers disent volontiers que ce qu'ils expliquent maintenant servira plus tard ou interviendra dans le passage de classe, mais les élèves n'en voient guère le fondement pour aujourd'hui, en termes d'apprentissage. Et les parents sont les premiers, en cas de mauvaise note, à plaider pour leur enfant à partir du temps que celui-ci a passé à faire l'exercice, comme si la persévérance stérile primait sur la conceptualisation. On comprend que le sens des activités, dans tout cela, s'évanouit rapidement. Il faudrait s'interroger plus avant sur ce que les élèves, au terme de leur scolarité, retiennent de chacune des disciplines qu'ils ont fréquentées. Surtout, sur ce qui leur paraît définir et caractériser ces disciplines. On peut penser qu'ils mettront en avant la personnalité (positive ou négative pour eux) de tel professeur, le matériel spécialisé et les locaux assignés à chacune (des cartes, un laboratoire, un gymnase, etc.). Et on peut hélas présumer aussi que peu nombreux seront ceux qui auront perçu chacune d'elles comme mettant en oeuvre un corps de concepts particuliers, à partir desquels elle interroge le monde de manière originale. Où sont là dedans les «gais savoirs», fondateurs et vivants? C'est bien la question du sens qui est posée et il m'apparaît qu'une élévation de la qualité des standards d'éducation passe aussi par là.

Je dirai pour conclure, d'une manière volontairement polémique, que l'école n'est pas assez théorique! Et j'ajouterai : surtout peut-être pour les élèves en difficulté... Evidemment, disant cela, je n'entends pas le théorique comme une accumulation de jargons disciplinaires mal maîtrisés, mais bien comme ce qui donne accès à une nouvelle vision du monde, ce qui renouvelle le questionnement, ce qui rompt avec la pensée commune, ce qui, disait Roland Arpin, est capable de «mettre le feu». Solange Lefebvre ajoutait très justement tout à l'heure, que le questionnement, «ça ne pousse pas dans les arbres». Je crois que bien des élèves, et pas nécessairement les meilleurs d'entre eux, souffrent de la monotonie scolaire, de l'absence d'enjeu intellectuel dans des activités qui se succèdent au fil des jours. Je crois qu'ils seraient intéressés par des défis théoriques plus marqués, même quand ils ne sont pas en mesure de les relever. C'est la mission de l'école que d'aider à construire cela, et le curriculum optimal doit être vu aussi dans cette perspective.

SYNTHÈSE DES RAPPORTS D'ATELIERS ET RECOMMANDATIONS DU FORUM

INTRODUCTION

Le texte qui suit représente la synthèse des rapports d'atelier du 3e forum sur la formation fondamentale. Les cinq thèmes abordés sont traités successivement :

I. Les visées de la formation
II. Les apprentissages essentiels
III. Le profil de formation fondamentale et les profils de sortie du secondaire
IV. Les qualités d'un curriculum optimal
V. Les suites du forum.

Chacun des cinq (5) chapitres contient tout d'abord la synthèse des commentaires d'ordre général qui ont été exprimés puis les recommandations qui se sont dégagées des ateliers et enfin certains commentaires particuliers qui ont été exprimés à plusieurs reprises.

De plus, les différentes recommandations sont assorties d'un pourcentage qui représente la proportion des participants qui ont manifesté leur appui à ces recommandations dans les questionnaires individuels remis à l'issue du Forum.

Rappelons que les diverses catégories d'intervenants étaient représentées à ce Forum : personnel enseignant, professionnels non enseignant, membres de directions d'école et de commission scolaire, parents, représentants d'associations professionnelles, de syndicats, d'entreprises et du ministère de l'Éducation du Québec.

I. LES VISÉES DE LA FORMATION

Force est de constater que depuis quelques années, des transformations se sont produites, et continuent de se produire, dans l'ensemble des institutions sociales : églises, entreprises, familles, institutions politiques, organisations sociales et communautaires, institutions culturelles et médias. Dans un tel contexte de mutation sociale, les visées de l'éducation en général ainsi que les visées de formation propres à l'école ne ressortent plus avec netteté.

C'est pourquoi, à partir des consensus déjà obtenus lors des deux précédents Forums organisés par le CPIQ en 1990 et 1992, il a semblé primordial que les intervenants et les groupes concernés en éducation adhèrent à un référentiel commun composé d'objectifs à privilégier collectivement.

L'ensemble de ces objectifs se traduisent dans **les visées de la formation** qui fournissent une plate-forme pour établir **les apprentissages essentiels** qui constituent et **le profil de formation fondamentale** et **les profils de sortie du secondaire**, ainsi que les régimes pédagogiques et les programmes d'enseignement qui balisent le curriculum.

Par ailleurs, il avait déjà été convenu en 1990 et 1992, et ce forum l'a aussi confirmé, que les visées de formation de l'école doivent être appuyées et complétées par les autres milieux d'éducation que sont la famille, le milieu social et communautaire ainsi que les médias.

Ajoutons qu'une telle formation doit être centrée sur l'apprenant guidé par sa propre maîtrise des apprentissages, et fondée sur la conviction que tous les élèves sont capables d'apprendre.

De larges consensus se sont dégagés lors de ce Forum sur les visées de la formation dont l'école a la responsabilité. Ces consensus confirment et complètent ceux qui avaient déjà été établis lors des deux précédents forums sur la formation fondamentale.

Recommandations

1.1 La formation doit assurer le développement intégral des jeunes (92 %)*, c'est-à-dire développer, de façon harmonieuse et équilibrée, tous les aspects de la personne au plan intellectuel, affectif, spirituel, moral, perceptuel, psychomoteur et social.

L'école cependant ne peut assurer à elle seule l'atteinte de ces objectifs. Elle doit le faire en concertation et en complémentarité avec les autres milieux de formation que sont la famille, les groupes sociaux et les médias.

1.2 La formation doit être optimale et équivalente pour tous les jeunes (90 %).

L'école doit donner à chacun le maximum de chances de pouvoir se développer, quel que soit son potentiel ou son origine. Plusieurs précisent cependant que le terme «équivalente» ne doit pas conduire à un nivellement par la base sous prétexte d'égalitarisme.

1.3 La formation doit contribuer de façon privilégiée au développement continu de l'individu (94 %).

Elle doit donc avoir un caractère global et permanent. L'école doit transmettre un bagage de connaissances essentielles mais surtout développer la capacité de croître et de s'adapter à des savoirs et à un monde en constante évolution.

1.4 La formation doit assurer en priorité le développement intellectuel de l'individu (88 %).

Cet objectif est la raison d'être de l'école et sa fonction première dans la société. Elle doit permettre au jeune d'acquérir un ensemble substantiel de contenus élaborés et d'effectuer des tâches intellectuelles complexes. Cet objectif doit cependant tenir compte des capacités spécifiques et variables des jeunes.

* Les pourcentages entre parenthèses représentent la proportion des participants qui ont appuyé les différentes recommandations en répondant individuellement à un questionnaire à l'issue du Forum.

1.5 La formation doit assurer l'acquisition de compétences générales et de compétences professionnelles (86 %).

Elle doit se traduire d'abord par l'acquisition de compétences générales basées sur des savoirs (connaissances, habiletés et attitudes) permettant à une personne de comprendre le monde dans lequel elle vit et de s'y intégrer de façon active et dynamique comme citoyen et comme parent dans les domaines du développement humain.

Elle doit se traduire ensuite par l'acquisition de compétences professionnelles et techniques basées également sur des savoirs, des habiletés et des attitudes lui permettant de s'intégrer dans la société de façon active et dynamique sur le marché du travail comme agent de développement socio-économique.

1.6 La formation doit assurer le renforcement de l'identité personnelle et de l'ouverture aux autres (88 %).

L'école doit développer cette identité et cette ouverture en prenant comme levier l'appartenance socioculturelle et en s'appuyant sur un patrimoine culturel commun avec une vision de l'avenir de la société québécoise.

L'école doit poursuivre l'atteinte de ces objectifs en s'appuyant sur des valeurs d'ordre intellectuel, personnel, social, culturel et esthétique. Ces valeurs sont à la fois l'émergence du patrimoine et le reflet d'une vision d'avenir de notre société.

Les valeurs fondamentales suivantes ont été privilégiées :

- **la rigueur intellectuelle** (96 %)
- **l'autonomie et le sens des responsabilités** (98 %)
- **le sens de l'effort et la discipline personnelle** (98 %)
- **le souci d'une langue correcte** (98 %)
- **le souci du travail bien fait** (98 %)
- **la créativité et l'esprit d'initiative** (96 %)
- **l'équilibre psychomoteur** (88 %)
- **le respect de soi et d'autrui** (98 %)
- **le respect du milieu et de l'environnement** (94 %).

Ces valeurs se traduisent pour la plupart par des attitudes et des comportements, tout en motivant un certain bagage de connaissances et d'habiletés.

D'autres valeurs importantes sont signalées comme le sens de l'engagement personnel, le sens du travail d'équipe et la solidarité. Ces valeurs doivent être présentées dans leur sens humaniste et dans la perspective du développement intégral du jeune. Elle doivent surtout se démarquer de tout endoctrinement.

La promotion de ces valeurs semble convenir surtout, mais sans exclusivité, à l'école. Par ailleurs, cet ensemble de valeur ne se veut pas exhaustif pour la formation du jeune et il est possible d'imaginer d'autres valeurs importantes mais dont la promotion peut être assumées, de façon plus adéquate, par d'autres milieux de formation comme les familles, les groupes sociaux ou les médias.

De façon générale, les participants ont aussi convenu :

- que les visées de la formation sont interreliées;
- que la formulation des termes et des concepts mériterait d'être parfois plus explicite;
- que l'école doit collaborer avec les autres milieux de formation que sont les familles, les groupes sociaux et les médias, pour atteindre ces visées;
- que ces visées doivent se traduire effectivement dans les contenus des programmes et de l'enseignement, ce qui laisse prévoir une nécessaire adaptation de la pédagogie, de l'évaluation, des formateurs et de l'organisation des milieux éducatifs eux-mêmes.

II. LES APPRENTISSAGES ESSENTIELS

En concordance avec les visées de la formation fondamentale, les apprentissages essentiels sont d'abord des **apprentissages à caractère générique** qui se développent dans les champs du savoir (connaissances), du savoir-faire (capacités et habiletés mentales complexes) ou du savoir-être (attitudes et comportements).

Ces apprentissages essentiels portent sur un ensemble de contenus relativement larges et font souvent appel, en même temps, à plusieurs connaissances, à des habiletés et à des attitudes. Ce sont les apprentissages terminaux d'un cheminement scolaire.

Les apprentissages essentiels génériques sont transférables et débordent le cadre des disciplines, par exemple :

- traduire une information sous une forme symbolique ou conventionnelle;
- rechercher les composantes d'un système ou d'un ensemble, les relations entre les composantes ou encore les lois ou mécanismes de fonctionnement d'un système;
- traduire ses sentiments, ses opinions ou ses préférences dans des actions cohérentes.

Les apprentissages essentiels **génériques** se traduisent dans des disciplines ou dans des champs de formation [1] par des apprentissages essentiels **spécifiques**, comme par exemple :

- Exprimer clairement ses idées dans un discours cohérent, comprendre les idées des autres et les interpréter (français, langue maternelle)
- Exprimer, en symbole du langage mathématique, une situation ou un problème posé dans la langue courante ou interpréter les variables et les paramètres d'une formule exprimée en langage mathématique (mathématique)
- Analyser et comprendre les rapports de force à l'intérieur de chacune des composantes de la vie politique, économique et sociale du Québec et du Canada (sciences humaines)
- Représenter le réel en transformant la matière par différentes technologies (arts plastiques)
- Établir un équilibre entre ses attentes, ses droits, ses responsabilités et ceux de la collectivité (formation personnelle et sociale)
- Conserver sa santé physique et psychique (éducation physique)
- Acquérir et intégrer un processus de résolution de problèmes moraux (enseignement moral).

Les objectifs et les contenus des programmes d'enseignement doivent être élaborés autour d'apprentissages essentiels spécifiques qui convergent vers des apprentissages essentiels génériques. On peut dire que les apprentissages spécifiques sont les expressions disciplinaires des apprentissages génériques.

(1) Un champ de formation couvre généralement plusieurs disciplines, matières ou programmes. Par exemple : le champ des sciences humaines ou le champ des arts.

Recommandations

2.1 Il est primordial et essentiel de s'entendre collectivement sur un référentiel commun, c'est-à-dire sur un ensemble d'apprentissages essentiels génériques pour déterminer ensuite les apprentissages essentiels spécifiques qui seront la contribution particulière des divers champs de formation ou des diverses disciplines (100 %).

Cet ensemble d'apprentissages essentiels, génériques et spécifiques, constitue le cadre de la formation fondamentale (1).

2.2 Les apprentissages essentiels génériques, qui débordent le cadre des divers champs de formation et des activités scolaires, doivent se déployer notamment dans les disciplines, les matières et les programmes d'enseignement (88 %).

Les apprentissages essentiels génériques sont intimement liés aux processus mentaux. Ils doivent aussi mener l'élève à découvrir sa façon d'apprendre.

2.3 Les apprentissages essentiels génériques doivent se déployer à tous les niveaux de la formation au préscolaire, au primaire et au secondaire (92 %).

Cela requiert une nécessaire continuité dans les apprentissages d'un niveau de l'étude à un autre mais aussi d'un ordre d'enseignement à un autre.

(1) Rappelons que le terme «**formation fondamentale**» a été adopté en 1990 lors de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien en Thaïlande, sous les auspices de l'Unicef, de l'Unesco, du PNUD et de la Banque mondiale. Cette formation s'adresse en priorité aux jeunes et concerne les apprentissages essentiels à la vie, en tenant compte des réalités et des besoins des pays.

Lors des Forums du CPIQ de 1990 et 1992, les représentants des intervenants en éducation ont adopté par consensus la définition de la formation fondamentale comme constituant «**l'ensemble des apprentissages essentiels à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société**».

2.4. Les disciplines scolaires, les matières ou programmes d'enseignement au préscolaire, au primaire et au secondaire ont un caractère instrumental, c'est-à-dire que ce sont des moyens privilégiés pour atteindre la maîtrise d'apprentissages essentiels spécifiques. Ces disciplines, matières ou programmes doivent être reconnus et considérés dans la mesure où ils contribuent ainsi à l'acquisition des apprentissages essentiels génériques et aux visées de la formation (78 %).

Les disciplines ne sont pas interchangeables. Elles doivent surtout développer et mettre en valeur leur spécificité dans l'atteinte des objectifs généraux de formation. Cette reconnaissance du véritable rôle des disciplines exige un changement radical dans l'approche et le traitement actuels des programmes d'enseignement qui sont souvent considérés comme une fin en soi renforcée par les contraintes imposées par le cadre évaluatif.

2.5 Les divers champs de formation[1] et les disciplines doivent contribuer aux visées de la formation par la poursuite d'apprentissages essentiels spécifiques. En conséquence, aucune matière n'est à priori exclue de cette formation (86 %).

Cependant, c'est l'importance de leur contribution à la maîtrise d'apprentissages essentiels qui doit déterminer leur place et leur importance dans cette formation.

2.6 Les autres activités de formation, telles que les activités parascolaires, doivent aussi apporter leur contribution aux v ées de la formation et à l'acquisition d'apprentissage essentiels (94 %).

2.7 Les visées de la formation doivent se traduire par la poursuite d'un nombre restreint d'apprentissages essentiels génériques. Le curriculum doit donc être construit autour d'un nombre limité d'objectifs d'apprentissage généraux (86 %).

(1) Les divers champs de formation suivants ont été définis et déterminés lors des précédents forums : langues, mathématique, sciences et technologie, sciences humaines, arts et développement de la personne.

C'est un choix collectif, établi en concertation, qui doit déterminer l'ensemble des apprentissages essentiels prioritaires parmi la multitude d'objectifs d'apprentissage existants ou envisageables.

2.8 La pédagogie doit aussi être centrée sur les apprentissages essentiels pour favoriser la complémentarité entre les disciplines et faciliter ainsi l'intégration des savoirs (96 %).

La mutation de la pédagogique et de l'enseignement, qu'il faut envisager, doit s'accompagner de changements importants dans l'organisation scolaire, dans la formation des enseignants et dans l'évaluation des apprentissages des élèves.

2.9 L'évaluation doit se centrer sur les apprentissages essentiels. Elle ne doit pas se restreindre à mesurer l'atteinte des objectifs des programmes d'enseignement telle que connue actuellement (86 %).

Elle doit surtout couvrir les apprentissages essentiels spécifiques et génériques. Elle doit être orientée vers le développement du jeune plutôt que d'étouffer l'enseignement et la formation des élèves.

2.10 Les 15 apprentissages essentiels génériques proposés suscitent un appui de la majorité des participants. Cet appui varie selon le cas et les groupes de participants en ateliers :

1. Observer et caractériser des éléments de sa propre action (rétroagir) (69 %)
2. Rapporter des faits ou des caractéristiques de son vécu personnel (rappeler) (69%)
3. Prendre conscience d'un phénomène, en reconnaître l'existence et acquiescer à l'interprétation proposée (constater) (69 %)
4. Observer, reconnaître ou énoncer les caractéristiques d'un phénomène ou les éléments constituants d'un ensemble (décrire) (75 %)
5. Dégager le sens d'une information fournie sous une forme symbolique et/ou conventionnelle (interpréter) (77 %)
6. Traduire une information sous une forme symbolique ou conventionnelle ou transposer une information symbolique dans une autre forme équivalente (représenter) (75 %)

7. Utiliser des procédures ou des techniques en respectant des règles précises pour aboutir à un résultat attendu (appliquer) (77 %)
8. Faire ressortir de façon structurée la nature et l'interaction réciproque de liens complexes entre des objets ou des phénomènes (expliquer) (77 %)
9. Rechercher les composantes d'un système ou d'un ensemble complexe, les relations entre les composantes et les lois ou mécanismes de fonctionnement du système (analyser) (77 %)
10. Intégrer, de façon pertinente et organisée, diverses connaissances, habiletés et attitudes (synthétiser) (77 %)
11. Retenir les éléments pertinents ou les meilleurs éléments en appliquant des critères de sélection et d'originalité dans le cadre d'une performance à réaliser, d'une oeuvre à produire ou d'une décision à prendre (choisir) (75 %)
12. Créer ou réaliser un tout complexe en intégrant divers éléments et diverses habiletés de façon pertinente, originale et organisée (produire) (73 %)
13. Accepter d'être exposé et éventuellement manifester une disposition favorable à l'égard d'un stimulus externe comme une idée, une opinion, un comportement (accueillir) (75 %)
14. Traduire, par le moyen du langage, ses sentiments, ses opinions, ses préférences ou ses valeurs (exprimer) (71 %)
15. Traduire, dans un système cohérent d'actions, ses sentiments, ses opinions, ses préférences ou ses valeurs (s'engager) (71 %).

La réflexion sur ces apprentissages essentiels génériques doit être particulièrement approfondie car ils sont appelés à constituer les bases et les objectifs mêmes de la formation. Le choix d'un tel ensemble d'apprentissages essentiels génériques mérite d'être analysé et évalué lors d'un prochain forum.

Le choix et la description de ces apprentissages génériques doivent éviter de suggérer des liens ou des rapprochements possibles avec une discipline particulière. Cependant, le choix d'un ensemble d'apprentissages essentiels génériques doit se refléter dans des apprentissages essentiels spécifiques qui seront associés à des disciplines et se retrouveront dans les programmes d'études.

III. LE PROFIL DE FORMATION FONDAMENTALE ET LES PROFILS DE SORTIE DU SECONDAIRE

Les visées de la formation se traduisent par la poursuite d'apprentissages essentiels. L'ensemble de ces apprentissages essentiels constitue le profil de la formation fondamentale qui s'acquiert au préscolaire, au primaire et au secondaire.

Ce profil de formation fondamentale répond aux questions suivantes : Quelles sont les connaissances qu'un jeune de 16 ou 17 ans doit posséder ? Quelles habiletés doit-il maîtriser ? Quelles attitudes doit-il avoir développées ?

Le profil de formation fondamentale correspond donc à l'ensemble des apprentissages génériques et spécifiques considérés comme essentiels pour tout jeune à former. Ces acquis sont indépendants de toute spécialisation et de tout choix ultérieur de formation professionnelle, technique ou d'insertion au marché du travail.

Au delà de ce profil de formation fondamentale, l'école offre, vers la fin du cours secondaire, des cours optionnels. Le choix de certains de ces cours, concentrés dans un ou plusieurs champs de formation, détermine un profil de sortie. Un profil de sortie inclut non seulement les cours obligatoires, et les apprentissages essentiels de la formation fondamentale, mais aussi un ensemble de cours et d'apprentissages spécifiques reliés à une spécialisation dans un ou à plusieurs champs de formation (mathématique, langues, sciences humaines, etc.).

Il est possible de proposer plusieurs profils de sortie correspondant à différentes concentrations de cours optionnels à offri au 2e cycle du secondaire.

Les notions de profil de formation fondamentale et de profils de sortie méritent d'être clairement différenciées. La définition de profils de sortie ainsi que des champs de formation s'impose en relation avec certaines concentrations de cours optionnels à proposer, dans la perspective d'une formation ultérieure (professionnelle ou post secondaire, générale ou technique) ou d'une insertion au marché du travail.

Tableau montrant la distinction et la complémentarité entre le profil de formation fondamentale et les profils de sortie du secondaire.

<table>
<tr><td></td><td></td><td colspan="4">FORMATION FONDAMENTALE
Ensemble des apprentissages essentiels génériques et spécifiques</td></tr>
<tr><td>ORDRES</td><td>NIVEAUX</td><td colspan="3">COURS OBLIGATOIRES</td><td>ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES</td></tr>
<tr><td rowspan="2">PRÉSCOLAIRE</td><td>1re</td><td colspan="3"></td><td></td></tr>
<tr><td>2e</td><td colspan="3"></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="6">PRIMAIRE</td><td>1re</td><td colspan="3"></td><td></td></tr>
<tr><td>2e</td><td colspan="3"></td><td></td></tr>
<tr><td>3e</td><td colspan="3"></td><td></td></tr>
<tr><td>4e</td><td colspan="3"></td><td></td></tr>
<tr><td>5e</td><td colspan="3"></td><td></td></tr>
<tr><td>6e</td><td colspan="3"></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="5">SECONDAIRE GÉNÉRAL</td><td>1re</td><td colspan="3"></td><td></td></tr>
<tr><td>2e</td><td colspan="3"></td><td></td></tr>
<tr><td>3e</td><td colspan="3"></td><td></td></tr>
<tr><td>4e</td><td colspan="2"></td><td>COURS</td><td></td></tr>
<tr><td>5e</td><td colspan="2"></td><td>OPTIONNELS</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="4">PROFILS DE SORTIE DU SECONDAIRE
Formation fondamentale et concentration de cours optionnels</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>FORMATION PROFESSIONNELLE</td><td>FORMATION TECHNIQUE COLLÉGIALE</td><td>FORMATION GÉNÉRALE COLLÉGIALE</td><td>INSERTION AU MARCHÉ DU TRAVAIL</td></tr>
</table>

Recommandations

3.1 Le profil de formation fondamentale doit s'élaborer depuis le préscolaire jusqu'à la fin du secondaire (92 %)

Ce profil de formation fondamentale s'inscrit dans la perspective de former un individu outillé pour s'intégrer de façon dynamique dans la société. Dans cette perspective, chaque ordre d'enseignement n'est pas que préparatoire à l'ordre subséquent. Chacun contribue

de façon spécifique à la formation du jeune. À ce titre, la contribution de chaque ordre d'enseignement à la maîtrise des apprentissages essentiels mérite d'être bien définie, sans pour autant que chaque ordre constitue une fin en soi. En effet, le profil de formation fondamentale s'inscrit dans la perspective d'une formation continue, du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire.

3.2 Le profil de formation fondamentale comprend les apprentissages essentiels à caractère obligatoire (82 %).

Il est important de noter que tous les apprentissages essentiels qui constituent la formation fondamentale doivent être nécessairement et obligatoirement acquis par le jeune. C'est le caractère obligatoire qui caractérise tous les éléments du profil de formation fondamentale et qui la distingue des profils de sortie de secondaire qui comprennent, par ailleurs, des contenus de cours optionnels variables selon les individus.

3.3 Les apprentissages essentiels, qui définissent le profil de formation fondamentale, se présentent sous forme de compétences générales (94 %).

Ces compétences générales sont des aptitudes démontrées en regard de certaines connaissances, de certaines habiletés et de certaines attitudes et comportements. Ces compétences peuvent couvrir des connaissances, des habiletés ou des attitudes ou encore les intégrer. Le niveau de ces compétences à acquérir s'élève tout au long de la formation et jusqu'à la fin du secondaire.

3.4 L'ensemble des apprentissages essentiels, qui constituent la formation fondamentale, doit être maîtrisé (86 %).

Tous les apprentissages essentiels, présentés sous forme de compétences générales, doivent être maîtrisés pour garantir la formation fondamentale. Cette formation continue doit être centrée sur le succès. C'est pourquoi, avant d'atteindre l'objectif global et terminal de maîtriser les apprentissages essentiels, l'apprenant est considéré en situation d'apprentissage incomplet et non d'échec.

3.5 Les profils de sortie sont constitués du profil de formation fondamentale (tous les apprentissages essentiels reliés aux cours obligatoires) ainsi que de l'ensemble des apprentissages essentiels reliés à des cours optionnels choisis vers la fin du secondaire (78 %).

Les profils de sortie, à l'issue du cours secondaire, sont dessinés sur la base de la formation fondamentale à laquelle s'ajoutent les apprentissages essentiels spécifiques contenus dans des cours à caractère optionnel, choisis par l'élève au 2e cycle du secondaire.

Les profils de sortie, sont généralement orientés vers une formation subséquente, (professionnelle, technique ou générale) ou encore à l'insertion au marché du travail. À ce titre, ils peuvent être associés à la notion de formation de base, c'est-à-dire une formation permettant de poursuivre des études ultérieures ou de s'intégrer au marché du travail.

Comme pour celles qui contribuent à la formation fondamentale, certaines activités complémentaires peuvent compléter et renforcer les formations de base correspondant aux différents profils de sortie.

Ces profils de sortie du secondaire ne doivent pas être imposés par l'ordre collégial sous forme de préalables. Il faut proposer une variété limitée de cours optionnels aux élèves leur permettant ainsi de se bâtir un profil de sortie avec des contenus cohérents. Mais en aucun cas, les profils de sortie ne doivent prendre le pas sur le profil de formation fondamentale qu'ils ne font que compléter.

3.6 Les profils de sortie sont essentiellement orientés vers la poursuite des études ou vers l'intégration au marché du travail (82 %).

L'éventail des profils de sortie proposés aux élèves doit tenir compte de leur orientation possible :

- vers la formation professionnelle au secondaire
- vers la formation technique au collégial
- vers la formation générale au collégial
- vers l'insertion au marché du travail.

Ainsi, les profils de sortie à offrir (c'est-à-dire les différents choix de concentration de cours optionnels dans certains champs d'enseignement) doivent permettre de répondre aux attentes, aux capacités et aux projets personnels des élèves.

L'éventail des profils de sortie doit proposer des choix réels de cours d'options et non pas encourager le choix «d'options obligatoires», imposées comme préalables à des études subséquentes. C'est ainsi que les profils de sortie doivent mener les élèves à des carrefours et non à des entonnoirs !

IV. LES QUALITÉS D'UN CURRICULUM OPTIMAL

Le curriculum est l'ensemble structuré de l'organisation de l'enseignement et des situations pédagogiques ainsi que des interrelations entre leurs composantes. Les régimes pédagogiques du préscolaire, du primaire et du secondaire ainsi que les règlements concernant les programmes d'enseignement font partie du curriculum. Cela inclut en particulier l'organisation de l'enseignement, les cycles d'études, les cheminements et les contenus de cours et des règles d'admission aux normes régissant la certification.

Le **curriculum officiel** doit normalement s'appliquer à l'ensemble du réseau scolaire. De fait, des aménagements apparaissent localement selon la culture de divers milieux scolaires : dans ce cas on parle de **curriculum effectif**. Par ailleurs, l'organisation de l'enseignement et le traitement des contenus peuvent varier selon certaines valeurs privilégiées : dans ce cas on parle de **curriculum caché**.

Les critiques fréquentes adressées au curriculum actuel sont largement reprises en ateliers et en particulier :

- l'absence de vision cohérente des rôles et des objectifs de la formation ainsi que du système d'éducation;
- la multitude d'objectifs éducatifs disparates;
- l'incapacité à faire ressortir l'essentiel de la formation;
- le cloisonnement disciplinaire démesuré;
- la difficulté à favoriser l'intégration des savoirs;
- la déficience de la maîtrise des apprentissages et des compétences essentielles;
- l'absence d'un véritable choix de cours optionnels au secondaire;
- le manque de fiabilité des diplômes du secondaire.

La situation actuelle fait ressortir l'urgence, mais sans précipitation, de s'entendre sur les caractéristiques d'un curriculum optimal et sur les conditions à établir pour sa mise en place. Il est entendu que le curriculum doit être élaboré en fonction des visées de la formation et privilégier un profil de formation fondamentale et des profils de sortie qui soient cohérents avec les visées de cette formation.

Parmi les qualités ou les caractéristiques proposées pour un curriculum optimal , celles qui sont priorisées varient selon les personnes et les ateliers du forum. Cependant, l'ensemble a reçu globalement un très large appui. Cette série de qualités de base n'est pas exhaustive mais peut contribuer considérablement à valider et à bonifier le curriculum officiel et le curriculum offert par tout milieu scolaire.

4.1 **La richesse : le curriculum doit aborder et permettre de traiter, de façon significative, l'ensemble des composantes de notre société (90 %).**

Les auteurs consultés ont proposé une grande variété de classement et de répartition des différents domaines qui composent la société. Dans cette optique, la liste proposée peut convenir pour valider un curriculum quand à sa richesse s'il couvre adéquatement les sous-systèmes suivants : l'organisation sociale, l'organisation économique, les modèles concernant la rationalité, la technologie, la morale, les modèles comportementaux, l'esthétique et les communications.

Il faut éviter cependant l'éparpillement de la formation causé par le grand nombre de composantes sociales ou de sous-systèmes à aborder.

4.2 **La modernité : le curriculum doit être actualisé, c'est-à-dire qu'il doit tenir compte de l'évolution et de l'apport des nouvelles données des sciences exactes, des sciences humaines, des sciences cognitives, etc., ainsi que des nouvelles réalités et des changements culturels et sociaux (80 %).**

Il faut noter que l'adaptation du curriculum à la modernité touche autant les contenus que les approches utilisées dans la formation. Cette mise à jour continue ne doit pourtant pas tomber sous l'influence de modes et de courants de pensée aussi nombreux qu'éphémères.

4.3 L'adaptabilité : le curriculum doit permettre à chacun de développer pleinement son potentiel, en tenant compte de son âge, de ses acquis extra-scolaires, de ses talents, de son originalité et de sa mentalité (90 %).

Tout en tenant compte, dans toute la mesure du possible, des caractéristiques des apprenants, le curriculum doit mener l'ensemble des élèves vers les objectifs communs que sont les apprentissages essentiels constituant la formation fondamentale et l'ensemble des valeurs qui la soutendent.

4.4 La pertinence : le curriculum doit répondre, par ses objectifs, ses contenus et les ressources allouées, aux attentes des jeunes et à leurs besoins de se développer et de s'intégrer de façon dynamique dans la société. C'est pourquoi, il doit aussi refléter la réalité sociale et culturelle qui semble attendre le jeune à l'issue de sa formation (88 %).

Le curriculum doit être signifiant et par là même avoir une incidence sur la motivation du jeune à poursuivre sa formation en milieu scolaire.

4.5 La cohérence : le curriculum doit démontrer la cohérence entre les visées de la formation et ses diverses composantes (programmes, grille-matières, approches pédagogiques, règlements, structures organisationnelles, etc.) (92 %).

Le curriculum doit privilégier des formules qui favorisent la cohérence, le décloisonnement, la concordance entre ses composantes comme par exemple l'approche interdisciplinaire.

4.6 L'équilibre : le curriculum doit démontrer un équilibre entre ses contenus (les savoirs essentiels) et entre ceux-ci et ses composantes structurelles et organisationnelles (78 %).

Plusieurs insistent sur le fait que les composantes structurelles du curriculum doivent faciliter surtout l'organisation et l'aménagement des contenus.

4.7 La souplesse : le curriculum doit permettre, dans son application, une certaine latitude dans le cheminement et la gestion pédagogique des milieux éducatifs, tout en respectant le profil de formation fondamentale (92 %).

La différenciation pédagogique souhaitable à tous les niveaux est particulièrement appropriée au secondaire. Cette souplesse ne doit pas mener au laisser-faire et au non respect des autres qualités du curriculum qui doit toujours rester conforme aux objectifs et aux contenus de la formation fondamentale. À cet effet, il est noté que la souplesse dans la gestion ne peut négliger la rigueur.

4.8 Le niveau d'exigence : le curriculum doit proposer un défi éducatif véritable à tous les élèves et démontrer que la réussite scolaire est toujours exigeante, du préscolaire à la fin du secondaire (90 %).

Ce niveau d'exigence dépasse la réussite à l'évaluation des objectifs d'apprentissage des programmes d'études. Cette nouvelle exigence doit entraîner une révision de toute l'approche évaluative centrée actuellement sur la multitude des objectifs de programmes et l'orienter plutôt vers la maîtrise des apprentissages essentiels.

Ce niveau d'exigence élevé souhaité par les participants est en relation avec la notion de rigueur. Celle-ci doit s'appliquer, pour l'élève comme pour l'enseignant, à tous les programmes et à tous les contenus de la formation.

De plus, certains considèrent que tout apprentissage essentiel obligatoire devrait être maîtrisé à l'issue des études.

V. LES SUITES DU FORUM

Ce 3e Forum sur la formation fondamentale a voulu consolider et élargir les bases d'un consensus social sur certains fondements de la formation des jeunes.

De fait, il a permis de préciser les visées de la formation, du préscolaire au secondaire, de mieux cerner les apprentissages essentiels, de distinguer le profil de formation fondamentale (développé du préscolaire au secondaire) des profils de sortie du secondaire et enfin de préciser les qualités de base d'un curriculum optimal.

Certains de ces aspects ont suscité de larges consensus. D'autres aspects, qui étaient proposés à la réflexion collective pour la première fois, méritent d'être approfondis, tels que : l'ensemble des apprentissages essentiels et le profil de formation fondamentale ainsi que les profils de sortie du secondaire en particulier. Les sondages avant et après le forum sur les suites de ce forum montrent d'ailleurs l'évolution des points de vue des participants sur ces sujets :

5.1 Les visées de la formation collégiale et universitaire doivent être harmonisées avec celles du préscolaire, du primaire et du secondaire.

En accord : 90 % avant et 80 % après le forum.

5.2 Les profils de sortie du secondaire doivent être harmonisés avec la formation professionnelle et les formations générales et techniques du collégial.

En accord : 91 % avant et 76 % après le forum.

5.3 Le prochain forum sur la formation fondamentale devrait porter, dans un proche avenir sur l'harmonisation des visées de la formation et sur l'arrimage des profils de sortie du secondaire avec les formations générales et techniques du collégial.

En accord : 89 % avant et 58 % après le forum.

Il semble donc que certains consensus doivent être consolidés avant de concentrer la réflexion sur de nouveaux thèmes.

Recommandation

Le 4e forum sur la formation fondamentale, devrait se tenir d'ici un an et porter sur :

1) **les apprentissages essentiels génériques et spécifiques qui constituent le profil de formation fondamentale;**
2) **les profils de sortie du secondaire qui permettront la poursuite d'études subséquentes ou l'insertion au marché du travail.**

Le CPIQ s'est déjà engagé à préparer et à organiser ce 4e forum au printemps 1995 avec la collaboration habituelle des représentants des différents groupes intéressés par la formation des jeunes.

REMERCIEMENTS

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ), qui regroupe les associations professionnelles d'enseignants, tient à souligner la collaboration et l'appui des organismes partenaires, de leurs présidents et de leurs représentants dans la préparation de cet événement :

l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ)

l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS)

l'Association des institutions d'enseignement secondaire (AIES)

la Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ)

la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)

la Fédération des enseignants et enseignantes des commissions scolaires (FECS)

la Fédération québécoise des directeurs d'établissement d'enseignement (FQDE)

et tout particulièrement les membres du comité d'orientation :

Pierre Bégin (ACSQ), Berthier Dolbec (FCSQ), Lise Duchesneau (CPIQ), Michel Gagnon (FECS - CEQ),Gérald Lane (FQDE), Pierre Leduc (ADIGECS), Jack Ligneau (CPIQ), Louis Normandeau (AIES) et Gary Stronach (FCPPQ).

Coordination :
Agnès Picard

Responsable de l'événement :
Jack Ligneau
Directeur du CPIQ

Pour information :
CPIQ
600, rue Fullum (6e étage)
Montréal (Québec)
H2K 4L1
Téléphone : (514) 873-3196 Télécopieur : (514) 873-4345

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)
600, rue Fullum (6e étage)
Montréal (Québec)
H2K 4L1
Téléphone : (514) 873-3196
Télécopieur : (514) 873-4345